



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ.
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ (Α.Μ.: 18022)

**ΘΕΜΑ: «ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΛΟΧΗΣ ΣΤΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

**ΘΕΜΑ: «GENDER DISCRIMINATIONS IN RECEPTION CLASSES IN
GREEK ELEMENTARY SCHOOLS»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΚΑΣΟΥΚΑ ΜΑΡΙΑ	ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΓΟΥΒΙΑΣ ΔΙΟΝΥΣΗΣ	ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΦΟΥΛΙΔΗ ΞΑΝΘΙΠΠΗ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΣΣΑ	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2020

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμότατα όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, Φουλίδη Ξανθίπη, που με την πολύτιμη καθοδήγησή της συνέβαλε ουσιαστικά και καταλυτικά στην ολοκλήρωση της εργασίας. Οι συμβουλές, η βοήθεια και η ενθάρρυνσή της ήταν χρησιμότερες για την περάτωση της έρευνάς μου. Τις ευχαριστίες μου εκφράζω, επίσης, και στην κα. Γκασούκα Μαρία, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και τον κ. Γουβιά Διονύσιο, αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για τις επισημάνσεις καθοριστικής σημασίας που πρόσφεραν στο κείμενο της διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και το σύντροφό μου για την υποστήριξη που μου δείχνουν σε κάθε προσπάθεια που κάνω. Τέλος, τις ευχαριστίες μου οφείλω και σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας με μεγάλη προθυμία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	9
Abstract.....	11
Εισαγωγή	12
Α' ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	14
1. Το Φύλο	14
1.1. Οι κατηγορίες του Φύλου	14
1.1.1. Βιολογικό Φύλο.....	14
1.1.2. Κοινωνικό Φύλο.....	15
1.2. Ταυτότητα Φύλου	17
1.3. Θεωρίες Κοινωνικοποίησης των δύο Φύλων	20
1.4. Ψυχαναλυτικές θεωρίες ανάπτυξης της ταυτότητας φύλου.....	21
1.4.1. Φροϋδική Θεωρία	21
1.4.2. Η θεωρία της Klein και των μετακλαϊνικών αναλυτών.....	22
1.4.3. Άλλες ψυχαναλυτικές θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου	23
1.4.4. Η θεωρία του σχήματος του φύλου	23
1.4.5. Η Κοινωνιογνωστική θεωρία για την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου.....	24
1.5. Φεμινιστικές θεωρίες για την εκπαίδευση των φύλων.....	26
1.5.1. Φιλελεύθερος Φεμινισμός.....	26
1.5.2. Μαρξιστικός Φεμινισμός	27
1.5.3. Ριζοσπαστικός Φεμινισμός	28

1.5.4.	Μεταδομικός Φεμινισμός	28
1.5.5.	Νεότερες φεμινιστικές οπτικές	29
2.	Το Φύλο στην Εκπαίδευση	31
2.1.	Έμφυλα στερεότυπα στο σχολείο.....	31
2.2.	Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ισότητα στο σχολικό περιβάλλον	36
2.3	Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς στάσεων και αναπαραστάσεων	37
3.	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	44
3.1.	Οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I & II στο Δημοτικό σχολείο	44
3.2.	Έμφυλα στερεότυπα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	46
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....		48
4.	Μεθοδολογία Έρευνας.....	48
4.1.	Διατύπωση σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων	48
4.2.	Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	49
4.3.	Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	49
4.4.	Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	52
4.5.	Δεοντολογικά ζητήματα	53
5.	Αποτελέσματα	54
5.1	Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων.....	54
5.1.1	Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	54
5.1.2	Απόψεις εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις.....	61
5.1.3	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των τμημάτων ΖΕΠ	67

5.1.4 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις μαθητών/-τριών σε τμήματα ΖΕΠ.....	68
5.1.5 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	70
5.2 Επαγωγική στατιστική.....	72
5.2.1 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις	72
5.2.2 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται σε τμήματα ΖΕΠ	76
5.2.3 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/τριών των τμημάτων ΖΕΠ.....	80
5.2.4 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες	82
6. Συζήτηση	87
6.1 Σύνοψη ευρημάτων	87
6.2 Συμπεράσματα.....	89
6.3 Περιορισμοί και προτάσεις.....	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	118

ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας του φύλου των συμμετεχόντων (N=60).....	55
Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας της ηλικίας των συμμετεχόντων (N=60).....	56
Γράφημα 3. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της συχνότητας του τόπου κατοικίας των συμμετεχόντων (N=60).....	56
Γράφημα 4. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων (N=60).....	57
Γράφημα 5. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας του αριθμού των παιδιών των συμμετεχόντων (N=60).....	58
Γράφημα 6. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας της ηλικίας των παιδιών των συμμετεχόντων (N=60).....	58
Γράφημα 7. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (N=60).....	59
Γράφημα 8. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων σε τμήματα ΖΕΠ (N=60).....	59
Γράφημα 9. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων (N=60).....	60
Γράφημα 10. Γραφική αναπαράσταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τους στις έμφυλες διακρίσεις (N=60).....	64
Γράφημα 11. Γραφική αναπαράσταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση των συναδέλφων τους στις έμφυλες διακρίσεις (N=60).....	65

Πίνακας 1. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας των ωρών επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα σχετικά με την ισότητα των φύλων (N=60).....	61
Πίνακας 2. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας των ωρών επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση(N=60).....	61
Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ (N=60).....	62
Πίνακας 4. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ (N=60).....	63
Πίνακας 5. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ και την αντιμετώπιση τους (N=60).....	66
Πίνακας 6. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των τμημάτων ΖΕΠ (N=60).....	67
Πίνακας 7. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/τριών σε τμήματα ΖΕΠ (N=60).....	68
Πίνακας 8. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (N=60).....	70
Πίνακας 9. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις έμφυλες διακρίσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=60).....	73

Πίνακας 10. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τους στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων με βάση το φύλο τους (N=60).....	74
Πίνακας 11. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις έμφυλες διακρίσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=60).....	75
Πίνακας 12. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τους στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων με βάση την ηλικία τους (N=60).....	76
Πίνακας 13. Σύγκριση Μέσων όρων και Τυπικών Αποκλίσεων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση την ηλικία τους (N=60).....	77
Πίνακας 14. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One Way Anova σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση τον τόπο κατοικίας τους (N=60).....	78
Πίνακας 15. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One Way Anova σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (N=60).....	79
Πίνακας 16. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One Way Anova σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση την προϋπηρεσία τους στη γενική εκπαίδευση (N=60).....	80
Πίνακας 17. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One Way Anova σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση την προϋπηρεσία τους στη γενική εκπαίδευση (N=60).....	82
Πίνακας 18. Σύγκριση Μέσων όρων και Τυπικών Αποκλίσεων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες με βάση την ηλικία τους (N=60).....	84
Πίνακας 19. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου One Way Anova σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες με βάση τον τόπο κατοικίας τους (N=60).....	85

Πίνακας 20. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (N=60).....86

Πίνακας 21. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου συσχέτισης *Pearson Correlation* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες (N=60).....87

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) του δημοτικού σχολείου. Το εν λόγω θέμα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδαγωγικού χώρου, καθώς σχετίζεται τόσο με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, που εντοπίζεται σε κάθε σχολείο της χώρας τα τελευταία χρόνια, όσο και με το ζήτημα του φύλου και των έμφυλων διακρίσεων.

Το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων προσεγγίστηκε αρχικά θεωρητικά, με μελέτη της βιβλιογραφίας, και έπειτα ερευνητικά. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις και την ανισότητα που παρατηρείται σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου και να διερευνήσει τον βαθμό που επηρεάζονται οι απόψεις τους από τα κοινωνικό – δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, ο τόπος κατοικίας, η ύπαρξη ή όχι των παιδιών, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, οι ώρες επιμόρφωσης τους και τα έτη προϋπηρεσίας τους τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στα τμήματα ΖΕΠ.

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή και δομήθηκε σε 5 άξονες, εξετάζοντας τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους για τις έμφυλες διακρίσεις, για τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται στα τμήματα ΖΕΠ και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας της ηλικίας βρέθηκε να επηρεάζει και στον βαθμό της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων, αφού οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας 30-39 ετών παρουσίασαν υψηλότερη συχνότητα απαντήσεων συγκριτικά με αυτούς των 22-29 ετών. Επιπλέον,

βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών και της ηλικίας των εκπαιδευτικών, με αυτούς/-ες που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 30-39 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους νεότερους/-ες 22-29 ετών. Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών φάνηκε πως παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς όσοι/-ες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις τους έναντι αυτών που διαθέτουν απλώς το βασικό τους πτυχίο. Επιπροσθέτως, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους στη γενική εκπαίδευση, με αυτούς/-ές που διαθέτουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (6-10 έτη) να συγκεντρώνουν και υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους.

Τέλος, όσον αφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπου διαπιστώθηκε πως ένας δημογραφικός παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ο τόπος κατοικίας τους, αφού βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτού και των απόψεων τους για τις επιμορφωτικές ανάγκες γύρω από το ζήτημα της ανισότητας και των έμφυλων διακρίσεων. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση βρέθηκε να επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης και καταλαβαίνουν τη σημασία της, καθώς βρέθηκε να επιδιώκουν την επιμόρφωση τους σε θέματα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλωστε, παρατηρήθηκε ότι όσες περισσότερες ώρες επιμορφώνεται κανείς τόσο πιο σημαντική θεωρεί την επιμόρφωση γύρω από αυτό το θέμα.

Παρόλο που τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση της εξέτασης των έμφυλων διακρίσεων μέσω ερευνών για την ενίσχυση της βιβλιογραφίας του θέματος. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη και η πραγματοποίηση σχετικών ερευνών με τη χρήση της μεικτής μεθόδου συνδυάζοντας και το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, διαπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, έμφυλες διακρίσεις, Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.)

Abstract

This diplomatic assignment deals with the issue of gender discriminations in greek primary schools and specifically at the structures of intercultural education that are included. It seems that this subject is of paramount importance over the last years in educational research community, as it focuses both on the administration of multiculturalism and the gender and gender discrimination as well.

At first there is an overview that provide the most significant sources in the field of gender discriminations. The research after that aims to investigate the teachers' views and attitudes towards discrimination and inequality based on students' gender that exist in intercultural classrooms of greek primary schools. Many factors are investigated whether or not and to what extent may affect teachers' beliefs, views and attitudes such as their marital status, age, gender, working experience, studies and analytical program.

The conclusion of the survey in which there were 60 teachers – participants reveals some interesting data. There are statistically significant differences in how different groups of teachers answered about their beliefs and views in the survey

Older and more experienced teachers aged between 30-39 seem to understand and support raising awareness on gender equality more than newcomers teachers aged between 20-29. Moreover, the level of teachers' studies affects the understanding of gender discrimination. Teachers with postgraduate studies and others specialized in intercultural education reveal higher scores in average, at understanding and dealing with gender discrimination in comparison with Bachelor studies teachers.

The overall expression given by everyone is the increasing interest in Intercultural Education and in ways to promote gender equality as important components of Lifelong Learning. Of course more and wider research has to be done in the future, as this issue needs both qualitative and quantitative data.

Key words: gender, multiculturalism, education, gender discrimination, reception

Εισαγωγή

Τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο εφαρμόζονται και προωθούνται πολιτικές υπέρ της ισότητας των φύλων για την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων που παρατηρούνται σε ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Η συζήτηση σχετικά το φύλο και τις έμφυλες διακρίσεις ξεκίνησε το 1960 (Μπακαλάκη, 1997) και η «Σύμβαση εξάλειψης όλων των μορφών διακρίσεων σε βάρος των γυναικών» (CEDAW), η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1979, αποτελεί ένα από τα πρώτα και σημαντικότερα κείμενα με στόχο την αποδόμηση και την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων (Παπαγιαννοπούλου & Καραγεώργου, 2013). Ωστόσο, η διάχυση και εμπέδωση των μηνυμάτων που πρεσβεύουν οι πολιτικές για την ισότητα και την ισοτιμία των φύλων στις συνειδήσεις των μελών της κοινωνίας είναι προφανές πως δεν μπορούν να υιοθετηθούν αυτόματα από τη μια στιγμή στην άλλη και χρειάζεται η συμβολή της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας.

Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, και οι εκπαιδευτικοί, παρά τις όποιες προσπάθειες συντελούνται σε επίπεδο θεσμικό, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση και συντήρηση των έμφυλων ρόλων και ταυτοτήτων. Είναι οι συνεχιστές της πορείας που αρχίζει ο θεσμός της οικογένειας, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του φύλου (Φακούδη, 2000), καθώς μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και τη στάση τους, διδάσκουν αξίες ζωής και αποτελούν μοντέλα ενήλικων ρόλων. Έτσι, στο πλαίσιο του σχολείου διακρίνεται η ύπαρξη και η αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων και διακρίσεων, εφόσον η σχολική τάξη συνιστά αντανάκλαση της κοινωνίας (Κανταρτζή, 1996).

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται σε σημαντικό βαθμό από ανομοιογένεια σε σχέση με την εθνικότητα και εν γένει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Γκόβαρης, 2004), αναδεικνύει μια νέα διάσταση προς διερεύνηση αναφορικά με το θέμα των έμφυλων διακρίσεων. Στόχος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι η εξέταση των έμφυλων διακρίσεων στα Τμήματα Υποδοχής ΖΕΠ του δημοτικού σχολείου, στην ιδιαίτερη αυτή δομή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την οποία δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο, μελετάται ο όρος «φύλο», εξηγώντας το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο, αναλύονται εκτενώς οι θεωρίες κοινωνικοποίησης των φύλων, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου και οι φεμινιστικές θεωρίες για την ανάπτυξη των φύλων. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται το φύλο στην εκπαίδευση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ισότητα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, αναλύεται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των έμφυλων στερεοτύπων και του ρόλου των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ. Το δεύτερο μέρος, που αποτελεί το ερευνητικό τμήμα της εργασίας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία έρευνας, την ανάλυση της ποσοτικής έρευνας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και τις προτάσεις. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Το Φύλο

1.1. Οι κατηγορίες του Φύλου

1.1.1. Βιολογικό Φύλο

Η έννοια «φύλο» απασχολεί την επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, λόγω της εμφάνισης του δεύτερου κύματος του φεμινισμού και της εξέλιξης των Γυναικείων Σπουδών (Μπακαλάκη, 1997). Ωστόσο, η έννοια «φύλο» δεν ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε πλαίσιο. Συγκεκριμένα, στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται το βιολογικό και το κοινωνικό φύλο. Αντίστοιχα, στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «gender» περιγράφει το κοινωνικό φύλο, ενώ ο όρος «sex» το βιολογικό (Dillabough & Arnot, 2000). Μελετώντας την ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως το «βιολογικό φύλο» αναφέρεται στα σωματικά και ανατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία οδηγούν στους χαρακτηρισμούς «άνδρας» και «γυναίκα» από τη γέννησή του. Το βιολογικό φύλο διαμορφώνεται κατά την κύηση και καθορίζεται από τα χρωμοσώματα του ατόμου. Θεωρείται επομένως κατασκευή της φύσης, ένα κατασκευάσμα «φυσικό και αμετάβλητο» (Eurydice, 2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία του βιολογικού φύλου, που κυριαρχούσε στο παρελθόν στις δυτικές κοινωνίες, ήταν καθολικά αποδεκτό ότι το φύλο ως βιολογικό δεδομένο καθορίζει την ανθρώπινη οντότητα και την ανθρώπινη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, επικρατούσε η παραδοχή ότι οι διαφορές στην ανατομία, τον ψυχισμό, τις δεξιότητες, τις κλίσεις, τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες και γενικότερα τις δυνατότητες των δύο φύλων οφείλονται σε βιολογικές διαφορές και οι άνθρωποι πρέπει να εκπληρώσουν το φυσικό τους προορισμό, ο οποίος υπαγορεύεται από την ανατομία τους (Καϊσέρογλου, 2010).

Για πολλά χρόνια οι βιολογικές διαφορές των φύλων δικαιολογούσαν τη γυναικεία κατωτερότητα και νομιμοποιούσαν την ανδρική κυριαρχία. Η θεωρία του βιολογικού φύλου όριζε ότι το φύλο είναι «της φύσης», είναι κριτήριο «κανονικής» συμπεριφοράς και ηθικός γνώμονας. Η «κανονική» συμπεριφορά

είναι κατά φύλο διαχωρισμένη: άλλα πρέπει να κάνουν οι άνδρες και άλλα οι γυναίκες. Η ηθική τελείωση των ανθρώπων εξαρτάται από την πραγματοποίηση του φυσικού προορισμού που υπαγορεύεται από το φύλο (Παπαταξιάρχης, 1992).

Ωστόσο, η θεωρία του βιολογικού φύλου, που επικρατούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα, αποδομήθηκε έπειτα από πολλούς κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος. Η σημαντικότερη θέση που διατυπώθηκε στην αρχή της σχετικής διαμάχης είναι της Simone De Beauvoir στο «Δεύτερο Φύλο», σύμφωνα με την οποία «δε γεννιέται κανείς γυναίκα, αλλά γίνεται» (Evans, 2004). Η Γαλλίδα φεμινίστρια De Beauvoir (1979) μεταξύ άλλων υποστήριξε πως η βιολογία δεν μπορεί να προκαθορίζει τη μοίρα της γυναίκας και να την περιορίζει σε ένα ρόλο υποταγής. Η ίδια, χωρίς να αρνηθεί τις βιολογικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, απέρριψε κατηγορηματικά την ιεραρχία των φύλων και την μέχρι τότε αντίληψη περί κατωτερότητας του γυναικείου φύλου.

Η νέα ματιά του φεμινισμού ελέγχει τους ισχυρισμούς της βιολογίας δεδομένου ότι οι κατά φύλο ανατομικές, φυσιολογικές διαφορές δεν μπορούν να εξηγήσουν διαφορές στη νοημοσύνη, τον ψυχισμό και γενικότερα διαφορές στη συμπεριφορά ανδρών και γυναικών. Ο σύγχρονος επιστημονικός λόγος έρχεται να επιβεβαιώσει τη φεμινιστική θέση: το φύλο ως βιολογία, ως φυσικό δεδομένο είναι κατασκευή με αποκλειστικά πολιτισμικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής ή του κονστρουκτιβισμού, «το φύλο θεωρείται ως συμβολική προϋπόθεση της ταυτότητας του υποκειμένου αλλά και κοινωνικό αποτέλεσμα της δράσης του» (Παπαταξιάρχης, 1992:23).

1.1.2. Κοινωνικό Φύλο

Σε αντίθεση με το βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο δεν αφορά τα σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά αναφέρεται στις διαφορετικές συμπεριφορές και δράσεις και προσδιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001). Συγκεκριμένα, ο κοινωνικός ρόλος του φύλου αναφέρεται σε συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και υποχρεώσεις που ορίζονται από την κοινωνία

ως κατάλληλα και αρμόζοντα για τους άνδρες και τις γυναίκες (Turner, 1998). Το κοινωνικό φύλο δηλαδή αποτελεί κοινωνική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει τα στερεότυπα, τους κανόνες, τις συμπεριφορές, τις υποχρεώσεις και τις ικανότητες, οι οποίες ορίζουν τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα (Oakley, 1985. Φρειδερίκου & Φολερού, 2007). Ως εκ τούτου, πρέπει να θεωρηθεί ως μια κοινωνική δομή, βάση της οποίας αποτέλεσαν οι βιολογικές διαφοροποιήσεις ανδρών και γυναικών (Connell, 2006). Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγείται η Κωνσταντινίδου (1997), η οποία διερευνώντας τα αίτια των έμφυλων ανισοτήτων, καταλήγει ότι τα αίτια της ανδρικής κυριαρχίας πρέπει να αναζητηθούν στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις κάθε κοινωνίας και όχι στις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων.

Την επίδραση του κοινωνικού κόσμου στη διαμόρφωση της θηλυκότητας, αλλά και της αρρενωπότητας επισημαίνει και η Evans (2004), υποστηρίζοντας ότι οι διαφορές γυναικών και αντρών είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και ως εκ τούτου μπορούν να αλλάξουν. Σύμφωνα με την ίδια, η διαφοροποίηση των κοινωνικών φύλων και η εξειδίκευση των λειτουργιών τους αποτελεί χαρακτηριστικό μιας οπισθοδρομικής κοινωνίας κι όχι μιας καλλιεργημένης και προοδευτικής κοινωνίας (Evans, 2004).

Η Butler (1990) ορίζοντας το κοινωνικό φύλο επισημαίνει αντίστοιχα πως δεν πηγάζει από το βιολογικό, καθώς δεν είναι ένα φυσικό χαρακτηριστικό, αλλά αποτελεί το άθροισμα των συμπεριφορών που οφείλει να υιοθετήσει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Τονίζει τη συσχέτιση του φύλου με τις ιστορικές συνθήκες και τους διαφορετικούς πολιτισμικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες αναφέροντας πως το φύλο δε συγκροτείται πάντα με συνέπεια ή συνοχή σε διάφορα ιστορικά πλαίσια, αλλά εξαρτάται από παράγοντες φυλετικούς, ταξικούς, σεξουαλικούς. Οι συμπεριφορές αυτές διαμορφώνονται στα εκάστοτε περιβάλλοντα υπό την επίδραση των πολιτισμικών συνθηκών (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1991).

Η Arnot (1981) προσπάθησε να εντοπίσει το κοινό σημείο ανάμεσα στο κοινωνικό και το βιολογικό φύλο υποστηρίζοντας ότι η έννοια του φύλου είναι στην πραγματικότητα μία αυθαίρετη και επιβεβλημένη κατασκευή. Οι συμπεριφορές που ορίζονται και αναμένονται από κάθε φύλο είναι υποχρεωτικές από την κοινωνία, παρόλο που τα άτομα πιστεύουν ότι δρουν αυτοβούλως (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014). Ως εκ τούτου, η υπακοή στα έμφυλα κοινωνικά κατασκευάσματα των

κοινωνιών είναι καταπιεστική για το άτομο (Παπαταξιάρχης, 1992. Κογκίδου, 2012. Παντελίδου-Μαλούτα, 2014. Biemmi, 2015).

Γίνεται έτσι σαφές πως η έννοια του κοινωνικού ρόλου των φύλων, που συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού φύλου (gender), σφυρηλατήθηκε σε αντιδιαστολή με το βιολογικό φύλο (sex) και δηλώνει τις ιδιότητες και τις συμπεριφορές που θεωρούνται αρμόζουσες για το κάθε φύλο σε μια δεδομένη κοινωνία (Ιγγλέση, 1990). Έτσι, το κοινωνικό φύλο εσφαλμένα θεωρείται φυσικό χαρακτηριστικό των ατόμων, καθώς συνιστά σύμβαση και κοινωνικό κατασκεύασμα. Ουσιαστικά, το κοινωνικό φύλο αποτελεί τη μάσκα που προσδίδει φυσική και τελεσίδικη υπόσταση σε μία αυθαίρετη πολιτισμική διαδικασία (Foucault, 1969).

1.2. Ταυτότητα Φύλου

Η προσπάθεια προσδιορισμού της έμφυλης ταυτότητας σχετίζεται άμεσα με τη σημασία που λαμβάνει ο όρος «φύλο». Για το λόγο αυτό, έχει αξία να οριοθετηθεί η έννοια αυτή από την οπτική διάφορων επιστημών. Η κοινωνιολογία εξετάζει τις διαμορφωμένες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα φύλα σε κάθε κοινωνία, οι οποίες αναπαράγουν τους ρόλους και τις ανισότητες (Steensma, et al., 2013). Παρομοίως, η ανθρωπολογία αποδίδει τις διαφορές στα φύλα σε κοινωνικά έθιμα και ιδεολογίες που οι πολιτισμοί δημιουργούν για να επιβιώσουν σε διάφορες υλικές και κοινωνικές συνθήκες. Γενικό συμπέρασμα των κοινωνικών επιστημών είναι ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις, καθώς και οι κοινωνικές πραγματικότητες, επεφύλαξαν για τις γυναίκες σε όλες τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες μια αρνητική εικόνα και μια δεύτερη θέση σε σύγκριση με τους άνδρες (Κατή, 1990).

Εκτός από τους όρους «βιολογικό» και «κοινωνικό φύλο» στη βιβλιογραφία απαντάται συχνά και η έννοια της «ταυτότητας του φύλου». Ως «ταυτότητα φύλου» ορίζεται η προσωπική αντίληψη που έχει το κάθε άτομο για το φύλο του, δηλαδή η αίσθηση ότι είναι άνδρας ή γυναίκα (Steensma, et al., 2013). Αποτελεί σημαντικό τμήμα του «πυρηνικού εαυτού» γύρω από το οποίο αναπτύσσεται, οργανώνεται και εξελίσσεται η εμπειρία του ατόμου. Η ταυτότητα φύλου δεν ταυτίζεται σε καμία

περίπτωση με το ανατομικό/βιολογικό φύλο του κάθε ανθρώπου, καθώς δε σχετίζεται με βιολογικές παραμέτρους, αλλά με ψυχολογικές (Bussey, 2011).

Αναφορικά με την κατασκευή της ταυτότητας του φύλου αναπτύχθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις από τους εκπροσώπους της επιστήμης της ψυχολογίας. Η αποδοχή και η υιοθέτηση των κοινωνικά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς, στάσεων, κανόνων, αξιών κτλ., δηλαδή η διαμόρφωση και η συγκρότηση της προσωπικότητας των ατόμων, είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης και πολύπλοκης διαδικασίας, που ονομάζεται κοινωνικοποίηση (Μαραγκουδάκη, 1991). Σύμφωνα με τον Τσαρδάκη (1993), η κοινωνικοποίηση στοχεύει στην ανάπτυξη εκείνων των χαρακτηριστικών στα παιδιά, τα οποία η κοινωνία θεωρεί απαραίτητα για την ένταξή τους σε αυτή, ο Schaffer (1996) την αναφέρει ως τη διαδικασία «μεταβίβασης» των ιδανικών συμπεριφορών από την κοινωνία στο άτομο, ενώ, σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2001), αποτελεί την κοινωνική μάθηση, την ενσωμάτωση και την προσαρμογή του ατόμου στους κόλπους της κοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση συνιστά μια διαδικασία μεταλαμπάδευσης των κοινωνικών κανόνων, αντιλήψεων και συμπεριφορών στο παιδί. Έτσι, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται λαμβάνοντας υπόψιν τον κοινωνικό ρόλο που τους έχει αποδώσει η κοινωνία (δηλαδή πεποιθήσεις, συνήθειες, τρόπο συμπεριφοράς) και την προσωπική τους αντίληψη για το φύλο τους (Γκασούκα, 2004).

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης διακρίνεται σε δύο φάσεις, την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου μέσα στο χώρο της οικογένειας. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση συντελείται έξω από το χώρο της οικογένειας, με την εμπλοκή περισσότερων φορέων κοινωνικοποίησης (Τσαούσης, 1985).

Σημαντική θέση στην κοινωνικοποίηση κατέχει το σχολείο, μέσα στο οποίο το άτομο υιοθετεί κοινωνικούς ρόλους και εκδηλώνει κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Ειδικότερα, η κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου είναι η διαδικασία κατά την οποία τα αγόρια και τα κορίτσια συνειδητοποιούν το διαχωρισμό των ανθρώπων σε δύο φύλα, εντάσσουν τον εαυτό τους σε ένα από αυτά, αποδέχονται και εκδηλώνουν τα κοινωνικά προσδιορισμένα για το φύλο τους χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τρόπους συμπεριφοράς (Schwartz, et al., 2011).

Σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1991), οι θεωρίες της κοινωνικοποίησης αναφορικά με τον τρόπο που τα παιδιά υιοθετούν τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου τους είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud (όπ. ανάφ. στο Cole & Cole, 2001), η θεωρία της Nancy Chodorow (όπ. ανάφ. στο Giddens, 2009, σελ. 162-163), η θεωρία της κοινωνικής μάθησης των Bandura (1969, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001, σελ. 199-200) και Mischell (1966, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001, σελ. 199-200), η αναπτυξιακή θεωρία του Kohlberg (1966 όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001, σελ. 201-202) και η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Mead (1962, όπ. αναφ. στο Μαραγκουδάκη, 1991, σελ. 67-71).

Ανεξάρτητα από το αν το παιδί αντιλαμβάνεται την ταυτότητα του φύλου του μέσω της ταύτισης, της παρατήρησης, της μίμησης και της ενίσχυσης ή την αντιλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της γνωστικής του ανάπτυξης και της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, είναι αναμφισβήτητο ότι υιοθετεί και εσωτερικεύει τις αντιλήψεις σχετικά με το φύλο που έχουν οι φορείς κοινωνικοποίησης. Τέτοιοι φορείς είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες συνομήλικων (Schwartz, et al., 2011). Η διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού αρχίζει μέσα από την οικογένεια. Παρά τις σημαντικές μεταβολές που η οικογένεια γνώρισε με το πέρασμα από διάφορα κοινωνικά σχήματα, εξακολουθεί να θεωρείται ως ο θεσμός στα πλαίσια του οποίου εκτυλίσσονται τα αρχικά και σημαντικότερα συμβάντα της κοινωνικοποίησης (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

Οι γονείς διαφοροποιούν το φύλο των βρεφών από τη στιγμή που αυτά γεννιούνται, π.χ. ως προς το χρώμα και το είδος των ρούχων που τους φορούν. Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ενήλικες διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, αλλά και τις προσδοκίες που έχουν από τα βρέφη ανάλογα με το φύλο τους (Turner, 1998). Επιπλέον, οι Lytton και Romney (1991), διαπίστωσαν ότι οι γονείς ενισχύουν τις δραστηριότητες και τις επιλογές του παιχνιδιού που πιστεύουν ότι αρμόζουν στο φύλο του παιδιού τους. Η επιλογή των παιχνιδιών ακολουθεί τις παραδοσιακές στερεότυπες αντιλήψεις των γονέων και προετοιμάζει τα παιδιά για τους διαφορετικούς τους ρόλους, τους οποίους θα επιτελέσουν ως ενήλικες (Κανταρτζή, 2003). Όπως υποστηρίζει η Huston (1983, όπ. αν. στο Μαραγκουδάκη, 1991, σελ. 80) «οι γονείς αντιμετωπίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια τους με τρόπους

διαφορετικούς, οι οποίοι φαίνεται να έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες για τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, την ανεξαρτησία, την επιτυχία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών».

Οι συνομήλικοι ή «ομάδες των ομοίων» αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα κοινωνικοποίησης, η οποία αποκαλείται «μέση παιδικότητα» και εκτείνεται από το έκτο μέχρι το δέκατο τρίτο έτος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τόσο πριν όσο και μετά τα παιδιά δε συγκροτούν ομάδες ομηλικών. Στις άλλες ηλικιακές περιόδους ο ρόλος τους είναι διαφορετικός. Στην παιδική ηλικία αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, γιατί συνιστούν τις πρώτες απόπειρές του να συγκροτήσει έναν κόσμο χωρίς τον αυστηρό έλεγχο των ενηλίκων (McNay, 2013). Τα παιδιά επιλέγουν τα πρόσωπα με τα οποία θέλουν να συγκροτήσουν τη δική τους κοινωνία, με βάση τις αξίες που έχουν αφομοιώσει μέσα από την οικογένειά τους. Η βασική αρχή στην οποία στηρίζονται αυτές οι επιλογές είναι «όμοιος ομοίω». Η πρώτη ομοιότητα που αναγνωρίζει κανείς στον άλλο είναι το φύλο. Τα παιδιά, από νήπια μέχρι τη μετεφηβική ηλικία, κάνουν παρέες ως επί το πλείστον με το ίδιο φύλο, το οποίο βέβαια προϋποθέτει ένα βαθμό αυτοαντίληψης (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

Επιπλέον, τα παιδιά τείνουν να επιβραβεύουν τη συμπεριφορά την κατάλληλη για το φύλο περισσότερο από τη μη κατάλληλη. Έτσι, οι συνομήλικοι μπορούν να λειτουργήσουν ως ιδιαίτερα αποτελεσματικοί μοχλοί ενίσχυσης. Γενικά, η κουλτούρα της ομάδας των συνομήλικων παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (McNay, 2013).

1.3. Θεωρίες Κοινωνικοποίησης των δύο Φύλων

Η εκμάθηση του ρόλου κάθε φύλου ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού (Τσαούσης, 2015). Η οικογένεια, που αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης, προσφέρει τα πρώτα ερεθίσματα στο παιδί σχετικά με φύλο, μεταφέροντάς του ασυνείδητα τις έμφυλες αντιλήψεις (Κανταρτζή, 1996. Νόβα-Καλτσούνη, 2008. Παντελίδου-Μαλούτα, 2015). Για παράδειγμα, η επιλογή του ροζ χρώματος για τα κορίτσια και του γαλάζιου για τα αγόρια για τα ρούχα των παιδιών, καθώς και η επιλογή συγκεκριμένων παιχνιδιών για κάθε φύλο αποτελεί τρόπο διδασκαλίας του

ρόλου του εκάστοτε φύλου στα παιδιά (Berk, 2002. Kollmayer, Schober, & Spiel, 2018). Έτσι, η οικογένεια, ενισχύοντας διαφορετικές δεξιότητες σε κάθε παιδί ανάλογα με το φύλο του και με τα στερεότυπα της κοινωνίας, επηρεάζει σημαντικά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ενώ παράλληλα, η επιλογή συγκεκριμένων παιχνιδιών επηρεάζει και τις σχολικές επιδόσεις τους (Κογκίδου, 2015).

Το σχολείο συνεχίζει το έργο της οικογένειας υπακούοντας και ενισχύοντας τον πατριαρχικό και συντηρητικό τρόπο σκέψης και αντανακλώντας τα έμφυλα στερεότυπα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994. Κογκίδου, 2012. Cole & Cole, 2001. Φρόση κ. συν., 2001). Τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα είναι τόσο απόλυτα, που υιοθετούνται απολύτως φυσικά από τα άτομα (Μαραγκουδάκη, 2005).

1.4. Ψυχαναλυτικές θεωρίες ανάπτυξης της ταυτότητας φύλου

Πέραν των βιολογικών στοιχείων, τα οποία συμμετέχουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου ενός ανθρώπου, υπάρχει και η «επιλογή» του φύλου. Οι άνθρωποι δεν ανήκουν απλά σε ένα από τα δύο φύλα. Αντιθέτως, διαμορφώνουν το φύλο τους μέσα από τις εμπειρίες τους και τις προσλαμβάνουσές τους (Arnold, 2009).

1.4.1. Φροϋδική Θεωρία

Η φύση της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας είναι ένα θέμα το οποίο έχει απασχολήσει πολύ εδώ και πολλά χρόνια τους ψυχαναλυτές. Ο Freud (1905) έθεσε ως βάση της θεωρίας του το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και έτσι προσέγγισε το ζήτημα της ανάπτυξης της ταυτότητας φύλου. Σύμφωνα με τον Αυστριακό ψυχαναλυτή, η γνώση του κόλπου για τα άτομα έρχεται στην εφηβεία. Μέχρι τότε και τα δύο φύλα έχουν μια τάση προς την αρρενωπότητα και δείχνουν μια υποτίμηση προς το γυναικείο φύλο και τη θηλυκότητα. Στο σημείο αυτό η φροϋδική θεωρία συμβαδίζει με τις πιο σύγχρονες ψυχαναλυτικές απόψεις, οι οποίες υποστηρίζουν πως στην ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου υπάρχει μια μίξη θηλυκών και αρρενωπών χαρακτηριστικών και τελικά το άτομο αποκτά το φύλο του οποίου τα χαρακτηριστικά κατέχει σε μεγαλύτερο ποσοστό (Freud, 1905).

Σύμφωνα με τον Freud (1905), όλα τα αγόρια ξεκινούν τη ζωή τους με ετερόφυλο προσανατολισμό και έχοντας ως πρώτο ερωτικό του αντικείμενο την ίδια τους τη μητέρα. Έτσι, στα αγόρια υπάρχει μια αρκετά διασφαλισμένη πυρηνική ταυτότητα. Σημαντικό στοιχείο στην πυρηνική ταυτότητα των αγοριών είναι το ότι τα γεννητικά τους όργανα είναι ορατά και προσιτά. Στη φάση που τα νεαρά αγόρια ωριμάζουν μπορεί να ακολουθήσουν δύο δρόμους. Στην πρώτη περίπτωση το μικρό αγόρι φοβάται πως θα τιμωρηθεί με ευνουχισμό από τον πατέρα του για την ενδόμυχη έλξη που νιώθει για τη μητέρα του. Έτσι το παιδί, κυριευόμενο από τον εν λόγω φόβο, ελίσσεται μέσω τεχνικών προκειμένου να αποτραπεί ο φαντασιωτικός ευνουχισμός. Στη δεύτερη περίπτωση, το παιδί, φοβούμενο και πάλι την τιμωρία από τον πατέρα του, λύει πολύ αποφασιστικά το οιδιπόδειο σύμπλεγμα. Το παιδί καταπολεμάει την έλξη για τη μητέρα του, εσωτερικεύει την αιμομικτική απαγόρευση και εν τέλει ταυτίζεται με τον πατέρα του. Έτσι, αναμένει τη σεξουαλική του ωρίμανση προκειμένου να συνάψει ερωτικές σχέσεις με άλλες γυναίκες πλην της μητέρας του (Freud, 1905).

Για τα κορίτσια, το αρχικό ερωτικό τους αντικείμενο, η μητέρα τους, είναι ομόφυλο. Τα κορίτσια, όπως και τα αγόρια, είναι αρχικά προσκολλημένα στη μητέρα τους. Όσο μεγαλώνουν τα κορίτσια ανακαλύπτουν πως τα γεννητικά τους όργανα υπολείπονται και υποσυνείδητα νιώθουν φθόνο για το πέος που δεν έχουν. Στις περισσότερες των περιπτώσεων το κορίτσι θεωρεί τη μητέρα του υπεύθυνη για τη «μειονεξία» του και να στραφεί προς την ετεροσεξουαλικότητα (Freud, 1905).

1.4.2. Η θεωρία της Klein και των μετακλαϊνικών αναλυτών

Σύμφωνα με την Melanie Klein (1882-1960) τα μικρά παιδιά νιώθουν επιθετικότητα και φθόνο για τη μητέρα τους. Αυτά τα συναισθήματα τους κάνουν να αισθάνονται ενοχές και έντονο το φόβο της αντεπίθεσης. Έτσι, και τα δύο φύλα εμποδίζονται να εξελιχθούν φυσιολογικά ως προς το κλασσικό οιδιπόδειο σύμπλεγμα και άρα δεν μπορούν να διαμορφώσουν ταυτότητα φύλου.

Η διαφορά ανάμεσα στην Klein και τον Freud είναι πως η Αυστριακή ψυχαναλύτρια θεωρεί ότι ο φθόνος για το πέος είναι αποτέλεσμα των διάφορων

προοιδιοποδειακών και οιδιποδειακών ματαιώσεων, ενώ ο Φρόυντ θεωρεί ότι ο φθόνος για το πέος είναι πρωτοπαθής (Arnold, 2009).

1.4.3. Άλλες ψυχαναλυτικές θεωρίες σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου

Στις δεκαετίες του 1920 και του 1930 η Karen Horney και ο Ernest Jones αντίστοιχα ανέπτυξαν δύο θεωρίες περί ανάπτυξης της ταυτότητας φύλου. Επηρεασμένοι και οι δύο από τις απόψεις της Klein υποστήριξαν ότι η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα προϋπάρχουν του φαλλικού σταδίου και έχουν έμφυτη προδιάθεση.

Σύμφωνα με τη Horney (1926), διάφοροι πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην εξέλιξη του οιδιπόδειου συμπλέγματος και στην τελική διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου. Σύμφωνα με την Jones, το σύμπλεγμα του ευνουχισμού και για τα αγόρια και τα κορίτσια έχει να κάνει με τον αφανισμό της ικανότητας και της δυνατότητας για σεξουαλική ευχαρίστηση (Arnold, 2009).

Σύμφωνα με τον Stoller, και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν μια πρωτογενή προδιάθεση για θηλυκότητα, την οποία και όρισε ως «πρωτοθηλυκότητα». Ο Stoller εισάγει μια πυρηνική ιδέα σχετικά με την ταυτότητα φύλου, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη Φροϋδική θεωρία (Arnold, 2009).

1.4.4. Η θεωρία του σχήματος του φύλου

Σύμφωνα με τη θεωρία του σχήματος του φύλου, οι ρόλοι και τα στερεότυπα που ακολουθούν τους ρόλους είναι «σχήματα», δηλαδή γνωστικά στοιχεία, τα οποία έχουν να κάνουν με την έννοια του εαυτού και στόχο έχουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου (Doyle, 1985).

Το σχήμα του φύλου αρχίζει να αναπτύσσεται ανάμεσα στο 2^ο και στο 3^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά είναι πλέον σε θέση να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στα πρόσωπα διαφορετικού φύλου, έχουν αναγνωρίσει το δικό τους φύλο και μπορούν να διαχωρίσουν τα δύο φύλα, με μια σχετική σταθερότητα. Παράλληλα, η διετία αυτή είναι μια ηλικία κατά την οποία τα

νήπια αρχίζουν να μαθαίνουν από το περιβάλλον τους τις διάφορες στερεοτυπικές έννοιες και συμπεριφορές και τις ενσωματώνουν στα αντίστοιχα σχήματα φύλου.

Στην ηλικία των τριών ετών τα παιδιά μπορούν να κάνουν τις γενικές διακρίσεις ανάμεσα στο αντρικό και στο γυναικείο φύλο, ενώ στην ηλικία των τεσσάρων, πέντε και έξι ετών καταφέρνουν να εντοπίσουν τα πιο λεπτά και σύνθετα χαρακτηριστικά του κάθε φύλου (Martin, 1990). Μέχρι και το 6^ο έτος της ηλικίας τους τα παιδιά έχουν κατακτήσει πλήρως την έννοια της μονιμότητας της ταυτότητας φύλου και έχουν αναπτύξει ένα πιο επεξεργασμένο και πολύπλοκο σχήμα φύλου το οποίο έχουν ως βάση για να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους. Μάλιστα, στην ηλικία αυτή, ο τρόπος που τα παιδιά αντιμετωπίζουν το σχήμα φύλου είναι απόλυτος (Martin, 1990).

Παρότι στη θεωρία του σχήματος φύλου το παιδί δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης των περιβαλλοντικών επιδράσεων, θεωρείται δεδομένο πως το παιδί επηρεάζεται από το οικογενειακό του περιβάλλον και τις εικόνες του γενικότερου περιβάλλοντος του σχετικά με το πως αντιλαμβάνεται το κάθε φύλο (Lips, 2001).

Ένα άτομο το οποίο έχει ισχυρά ανεπτυγμένο το σχήμα φύλου έχει την τάση να κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους σε άντρες και γυναίκες, ανεξάρτητα από άλλες διαστάσεις που μπορεί να υπάρχουν, οι οποίες δεν έχουν πάντα να κάνουν άμεσα με το σχήμα φύλου. Σύμφωνα με την Bem (1985), ο κάθε άνθρωπος αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιεί σε διαφορετικό βαθμό το σχήμα φύλου προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους ως άντρες και ως γυναίκες. Όσο πιο ισχυρές στερεοτυπικές αντιλήψεις έχουν τα άτομα, τόσο πιο πολύ βασίζονται στο σχήμα φύλου (Bem, 1985).

1.4.5. Η Κοινωνιογνωστική θεωρία για την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου

Η Κοινωνιο-γνωστική θεωρία, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τους Bussey και Bandura (2004), έχει κάποιες σημαντικές διαφορές από τις άλλες γνωστικές θεωρίες σχετικά με την ταυτότητα φύλου.

Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής η ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των βιολογικών, των κοινωνικών και των γνωστικών παραγόντων και σε καμία περίπτωση αποκλειστικά από έναν από τους παραπάνω παράγοντες. Επίσης, η κοινωνιογνωστική θεωρία έχει μια δια βίου προοπτική και δεν αναφέρεται μόνο στα πρώτα έτη της ζωής του ατόμου (Deaux & Major, 1987)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της κοινωνιογνωστικής θεωρίας είναι το ότι τονίζει τον ενεργητικό ρόλο του ατόμου στη διαδικασία της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου. Για τους θεωρητικούς της κοινωνιογνωσίας, οι κυριότεροι παράγοντες της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου είναι:

- Η εκμάθηση του φύλου μέσω της παρατήρησης ενός μοντέλου (δεν πρόκειται για μια διαδικασία μιμητισμού αλλά για μια διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι παρατηρούν κάποιο μοντέλο και μέσω του μοντέλου αυτού αναπτύσσουν την προσωπική τους ταυτότητα φύλου)
- Η ενίσχυση (πρόκειται για μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τόσο την άμεση εμπειρία του ατόμου, μέσω των αντιδράσεων των άλλων στη συμπεριφορά του, όσο και την έμμεση εμπειρία του ατόμου, μέσω των αντιδράσεων των άλλων στη συμπεριφορά ενός μοντέλου)
- Η άμεση καθοδήγηση (Bussey and Bandura, 2004).

Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες το άτομο:

- Διδάσκεται τις κοινωνικές νόρμες που αφορούν στα δύο φύλα.
- Διαμορφώνει τις προσωπικές του προσδοκίες από το κάθε φύλο.
- Αποκτά τα απαραίτητα κίνητρα για να καθορίσει την μετέπειτα συμπεριφορά του.
- Διαμορφώνει τα προσωπικά του κριτήρια στα οποία και στηρίζεται για ρυθμίζει και να ελέγχει τη συμπεριφορά του.
- Διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του σχετικά με την αυτεπάρκεια του. Οι πεποιθήσεις αυτές καθορίζουν και στη συμπεριφορά του ατόμου (Maddux, 1995).

1.5. Φεμινιστικές θεωρίες για την εκπαίδευση των φύλων

Η φεμινιστική παιδαγωγική προσπάθησε να αποδομήσει τα έμφυλα στερεότυπα εξηγώντας ότι πρόκειται για διαφορές προερχόμενες από πολιτισμικές συμβάσεις που διαχωρίζουν τους ρόλους, τις προσδοκίες και τις δυνατότητες αγοριών και κοριτσιών από τη γέννησή τους (Dillabough & Arnot, 2000), ώστε να προωθήσει την ισότητα που μπορεί να επιτευχθεί πρωτίστως μέσω της εκπαίδευσης. Θα αναφερθούν οι κυριότερες φεμινιστικές προσεγγίσεις που επηρέασαν την έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα των φύλων.

1.5.1. Φιλελεύθερος Φεμινισμός

Βασική αρχή του φιλελεύθερου φεμινισμού είναι η κατοχύρωση των ίσων δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών, που ουσιαστικά θα επιτευχθεί με την άρση των έμφυλων κοινωνικών στερεοτύπων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994. Σαμίου, 2006). Η ιδεολογική του τοποθέτηση βασίζεται στην ανάδειξη των ανθρώπων μέσω της προσωπικής τους αξίας και δουλειάς, ανεξάρτητα από το φύλο, στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος (Sapiro, 1990. Φρόση κ. συν. 2001). Στηρίζεται στις φιλοσοφικές αρχές για την ελευθερία, την ισότητα και την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου μέσω μιας εξελικτικής πορείας, ενώ πρεσβεύει ότι η έμφυλη διαπαιδαγώγηση οδηγεί στην ανισότητα των φύλων και όχι οι όποιες βιολογικές διαφορές (Σαμίου, 2006. Χαμπίδης, 2011).

Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες τόνισαν ότι η κατάργηση των έμφυλων στερεοτύπων και η στροφή των φύλων σε επαγγελματικές επιλογές αντίθετες με τα κοινωνικά στερεότυπα θα οδηγήσουν τα φύλα σε μια εξελικτική πορεία και ανάδειξη ικανοτήτων που θεωρούνταν ανύπαρκτες. Απαραίτητη είναι η συνεισφορά των φορέων κοινωνικοποίησης που θα αναλάβουν δράση με μέτρα για την επίτευξη της ισότητας των φύλων, με αναθεώρηση των διδακτικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων και με προγράμματα ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου (Dillabough & Arnot, 2000). Παράλληλα, η Byrne (1987, οπ. αναφ. Δεληγιάννη-

Κουϊμτζή, 1994) διατυπώνει τις βασικές θέσεις του φιλελεύθερου φεμινισμού για την εκπαίδευση, τονίζοντας ότι:

- η εκπαίδευση οφείλει να διαπλάθει ολοκληρωμένους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το φύλο
- ίσο σημαίνει ίδιο, δηλαδή τα δύο φύλα πρέπει να απολαμβάνουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες
- η ανισότητα των φύλων καταδεικνύει μια κατάσταση, ενώ η έννοια της διάκρισης αποπνέει τάση για διαχωρισμό.

Ασκήθηκε κριτική στον φιλελεύθερο φεμινισμό, καθώς δεν καταργεί τις ιεραρχικές σχέσεις των φύλων και δεν εξετάζει την επίδραση των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών δομών στις ανισότητες των φύλων (Φρόση κ. συν., 2001).

1.5.2. Μαρξιστικός Φεμινισμός

Η θεωρία του Μαρξιστικού Φεμινισμού στηρίζεται στις απόψεις των Marx και Engels για τις κοινωνικές σχέσεις (Sapiro, 1990. Χαμπίδης, 2011) και ειδικότερα για την κοινωνική θέση των γυναικών μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα, που είναι υπεύθυνο για την υποτέλεια των γυναικών και θα ανατραπεί μαζί με αυτό (Σαμίου, 2006). Πρεσβεύει ότι, για να βελτιωθεί η θέση των γυναικών, πρέπει να αλλάξει το κοινωνικό σύστημα, που λειτουργεί ως μοχλός καταπίεσης των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία. Το σχολείο ενισχύει «την αναπαραγωγή των σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και στα φύλα στα καπιταλιστικά συστήματα» (Arnot, 1981, σελ. 109), διαιώνοντας την ανδρική κυριαρχία στην κοινωνία, προετοιμάζοντας τους άντρες για βασικό εργατικό δυναμικό και τις γυναίκες για εφεδρικό και κατώτερο προσωπικό, με προτεραιότητα στην αναπαραγωγική διαδικασία και με αποκλειστική υποχρέωση να αναλαμβάνουν την οικιακή εργασία (Χαμπίδης, 2011). Η θεωρία αυτή, ενώ αναγνωρίζει τα τρωτά σημεία της εκπαίδευσης στη διαίωσιση των έμφυλων στερεοτύπων, δεν επικεντρώνεται σε προσπάθειες μεταβολής της εκπαιδευτικής

πολιτικής, αλλά θεωρεί ότι πρώτα επιβάλλεται να αλλάξει η δομή του κοινωνικού συστήματος.

1.5.3. Ριζοσπαστικός Φεμινισμός

Στη θεωρία αυτή, σύμφωνα με τους Barrett, Middleton και Eisenstein (όπως αναφέρεται στο Φρόση κ. συν., 2001), η διάκριση των φύλων δε σχετίζεται με την κοινωνική τάξη, αλλά με την πατριαρχία, που ευθύνεται για τη γυναικεία καταπίεση σε όλα τα επίπεδα και τους πολιτισμούς, ανεξάρτητα από το πολιτικό σύστημα. Το σχολείο για το ριζοσπαστικό φεμινισμό αποτελεί προέκταση της κοινωνίας, όπου αναπαράγεται η ανδρική-πατριαρχική κυριαρχία μέσω του σεξισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, του αναλυτικού προγράμματος, του παραπρογράμματος και της συνεκπαίδευσης, που υπονομεύουν τις γυναικείες δυνατότητες και φιλοδοξίες (Spender, 1988· Φρόση κ. συν., 2001) και αποτελούν πηγή διαιώνισης των έμφυλων στερεοτύπων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα θεσμοθετήθηκαν χωρίς να προβλέπουν την είσοδο των γυναικών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Οι ριζοσπάστες/στριες φεμινιστές/τριες θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν ευθύνεται για την ανισότητα των φύλων, ωστόσο προτείνουν μέτρα που μπορούν να βελτιώσουν τη θέση των γυναικών, καθώς επιχειρούν να προωθήσουν στο σχολείο μια νέα γνώση, που θα βασίζεται στα χαρακτηριστικά των γυναικών με ειδικά μαθήματα, με ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος, με τη θέσπιση γυναικείων σπουδών στα πανεπιστήμια και με προγράμματα επανεκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994. Φρόση κ. συν., 2001).

1.5.4. Μεταδομικός Φεμινισμός

Ο μεταδομικός φεμινισμός πρεσβεύει ότι είναι ανάγκη να υπάρξουν αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης, καθώς υποκείμενα που θεωρούνται εκ διαμέτρου αντίθετα στην πραγματικότητα δεν είναι, αλλά πρόκειται για κοινωνικές συμβάσεις, που αποδίδονται με τη γλωσσική έκφραση, συνιστούν την

κοινωνική πραγματικότητα και δύσκολα αμφισβητούνται (Dillabough & Arnot, 2000). Απορρίπτει τις στερεότυπες ομαδοποιήσεις των υποκειμένων και χρησιμοποιώντας τους όρους «ταυτότητα, διαφορά, αποδόμηση, εκπλήρωση, λόγος και σημασία», επιχειρεί να αποκαλύψει τους πολυποίκιλους ρόλους και τις πολλαπλές ταυτότητες και θέσεις των ανθρώπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση (Φρόση κ. συν., 2001· Χαμπίδης, 2011). Το σχολείο, επομένως, ως ένας οργανισμός έμφυλα προσδιορισμένος, μπορεί να βελτιωθεί, αν προωθηθούν αλλαγές εστιασμένες όχι στην ιδιαιτερότητα του γυναικείου φύλου, αλλά στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας και των πολλαπλών ερμηνειών της.

1.5.5. Νεότερες φεμινιστικές οπτικές

Μια διαφορετική προσέγγιση δίνει η θεωρία της συμβολικής αλληλόδρασης, στην οποία εξετάζονται οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και πώς αυτές επηρεάζουν τις συμπεριφορές, τις προσδοκίες και τις επιλογές των φύλων. Ειδικότερα, δίνει έμφαση στην κατανόηση των ανθρώπινων δράσεων και των στερεότυπων εικόνων, ρόλων και προτύπων με τα οποία έχουν γαλουχηθεί οι μαθητές/-τριες, η συνειδητοποίηση των οποίων θα οδηγήσει στην κατανόηση ότι οι έμφυλες κατηγοριοποιήσεις αποτελούν αυθαίρετες κοινωνικές κατασκευές (Φίλιας, 2000. Χαμπίδης, 2011). Επιπλέον, στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να επιτελέσουν το πρόγραμμα που ορίζεται από την πολιτεία και σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, ενώ οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να συντίθεται ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων, που ορίζεται από στερεότυπα που καθοδηγούν τα φύλα σε συγκεκριμένες επιλογές και ρόλους (Hargreaves, 1975).

Η θεωρία της «κοινωνικής ετικέτας» (Becker, 1963) στο σχολείο αναφέρεται στους χαρακτηρισμούς που αποδίδονται αυθαίρετα και υποκειμενικά σε μαθητές/-τριες από συμμαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να επιδρούν στη συμπεριφορά και στις επιδόσεις τους. Το άτομο που δέχεται το χαρακτηρισμό της ετικέτας ονομάζεται «αποκλίνων» κατά τον Becker (1963, οπ. αναφ. Ιορδανίδου, 2007). Αξίζει να αναφερθεί και η θεωρία της «αυτεπάρκειας», που υποστηρίζει ότι η διαπαιδαγώγηση των φύλων από τους φορείς

κοινωνικοποίησης μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές επιδόσεις και τις επαγγελματικές επιλογές (Ιορδανίδου, 2007).

Συγκεκριμένα, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών τα οδηγεί σε επαγγελματικές επιλογές χαμηλότερων απαιτήσεων, λόγω της εντύπωσης ότι δεν έχουν δυνατότητες για επιλογές υψηλού κύρους και ικανοτήτων. Η φεμινιστική έρευνα τόνισε ότι το σχολείο «διαμορφώνει ταυτότητες προσδιορισμένες ως προς το φύλο υποδεικνύοντας τις σωστές και μη αποδεκτές συμπεριφορές» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005, σελ.18). Το φεμινιστικό κίνημα προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις «κοινωνικές πρακτικές που στρέφονται ενάντια στις γυναίκες και τις σεξιστικές αντιλήψεις, που με ανοιχτούς ή συγκαλυμμένους τρόπους συντηρούν τις διακρίσεις με βάση το φύλο» (Κατή, 1990, σελ. 23) και να προωθήσει ιδέες που θα αναθεωρήσουν τις έμφυλες αναχρονιστικές αντιλήψεις, προσπαθώντας να προωθήσει τη θέση ότι «η γυναικεία υστέρηση δεν είναι φυσική, αλλά κοινωνική και άρα δυνάμει αναστρέψιμη» (Αθανασιάδης, 2007, σελ. 14). Στόχος όλων των φεμινιστικών θεωριών είναι η εξύψωση του γυναικείου φύλου, που μπορεί να επέλθει μέσω μιας ανθρωπιστικής διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης απαλλαγμένης από στερεοτυπικές προκαταλήψεις, για αυτό θα διερευνηθεί εάν και πώς το σχολείο συντηρεί και αναπαράγει έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα.

2. Το Φύλο στην Εκπαίδευση

Το σχολείο συνιστά έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των στερεοτύπων του ρόλου των φύλων. Τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω του επίσημου και κρυφού αναλυτικού προγράμματος, όσο και οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά εγχειρίδια διδάσκουν στάσεις και προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια, παρέχουν μοντέλα ενήλικων ρόλων και αξιών ζωής. Εν ολίγοις, το σχολείο συνεχίζει την πορεία που άρχισε η οικογένεια διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του φύλου μέσα από την οργάνωσή του (Φακούδη, 2000).

2.1. Έμφυλα στερεότυπα στο σχολείο

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική, το σχολείο θα πρέπει να έχει κοινωνιογνωστικό χαρακτήρα και να βοηθά εξίσου τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων μέσα από ποιοτική εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 2011) με καθοριστική τη συμβολή των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση (Φακούδη, 2000. Κάντας, 2015). Ωστόσο, στο πλαίσιο του σχολείου διακρίνεται ακόμα η ύπαρξη και η αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, τα οποία διαμορφώνουν τους έμφυλους ρόλους και ταυτόχρονα επηρεάζουν την αυτοεικόνα και τη μετέπειτα πορεία των μαθητών/-τριών, κατά το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Τα έμφυλα αυτά στερεότυπα εντοπίζονται στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, στα σχολικά εγχειρίδια και στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.

Σχετικά με τους διδάσκοντες στο σχολείο, έρευνες της Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1996) και της Φρόση (2000) αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες και παγιωμένες αντιλήψεις για τα δύο φύλα, οι οποίες επηρεάζουν τις προσδοκίες τους από αυτά. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια συνδέονται περισσότερο με μια κουλτούρα μάθησης και συμμόρφωσης, ενώ τα αγόρια συνδέονται περισσότερο με προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς (Eurydice, 2010). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι πιο ζοηρά, επιθετικά, αυθόρμητα, ανταγωνιστικά, ανώριμα, ενώ τα κορίτσια περισσότερο υπάκουα,

ευαίσθητα, τρυφερά και ώριμα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996). Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν και από έρευνα της Φρόση (2000) για τους εφήβους/ες.

Εκτός από τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών για την προσωπικότητα των μαθητών/-τριών συχνά ανιχνεύονται στερεοτυπικές αντιλήψεις για την επίδοση των παιδιών και για το νοητικό τους επίπεδο. Σχετικά με την επίδοση των παιδιών, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζουν το φύλο με την επίδοση (Κανταρτζή, 1996), άλλες που θέλουν τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν πως τα αγόρια τα πηγαίνουν σαφώς καλύτερα στα θετικά μαθήματα (Σταυρίδου, Σαχινίδου, Σωλομονίδου, 1999), άλλες που αποδεικνύουν πως οι ίδιοι/-ες πιστεύουν πως τα κορίτσια έχουν υψηλότερες συνολικά επιδόσεις από τα αγόρια (Φρόση, 2000), ενώ σε ορισμένες έρευνες φαίνεται ότι πιστεύουν πως για τη χαμηλότερη επίδοση των αγοριών οφείλεται η μικρότερη προσπάθεια που καταβάλουν, παρά την ανώτερη πνευματική τους ικανότητα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 1996). Κάτι τέτοιο φυσικά δεν αποδεικνύεται επιστημονικά. Μάλιστα, η βιολογική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα είναι τόσο ασήμαντη, ώστε μπορεί να εξηγηθεί εύκολα από τους κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της (Στάμου & Χρονάκη, 2007. Kersey, Csumitta & Cantlon, 2019). Η νοημοσύνη είναι ως ψυχολογικό φαινόμενο ένα κράμα από βιολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Συμπερασματικά, λοιπόν, η νοητική ικανότητα των δύο φύλων δεν σχετίζεται με τη μαθηματική γνώση που μπορεί να έχει κάποιος, όπως με κανένα άλλο παρόμοιο πεδίο (Στάμου & Χρονάκη, 2007).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως πιστεύουν πως υπάρχουν μαθήματα «ανδρικά» (θετικών επιστημών) και «γυναικεία» (θεωρητικών/ανθρωπιστικών επιστημών) και επαγγέλματα «ανδρικά» (τεχνικά και με περισσότερο κύρος) και «γυναικεία» (σχετικά με τη φροντίδα και τη διδασκαλία, με λιγότερο κύρος) (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σακκά, Ψάλτη, Φρόση, Αρκουμάνη, Στογιαννίδου & Συγκολλίτου, 2000). Αυτές οι διαφορές φαίνονται και στις κατευθύνσεις που τελικά επιλέγονται (Eurydice, 2010). Αν και το γυναικείο φύλο έχει αυξήσει κατά πολύ, διαχρονικά, τη συμμετοχή του στον σχολικό θεσμό και τη επιτυχή εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ξεπερνώντας τα ανδρικό φύλο, παρόλα αυτά διατηρείται ακόμα ο παραδοσιακός καταμερισμός στις επιλογές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008. Καλεράντε & Καραφώτη, 2008), ο οποίος ευθύνεται

και αυτός σε σημαντικό βαθμό για την υπερσυγκέντρωση γυναικών σε επαγγέλματα τα οποία αμείβονται παραδοσιακά λιγότερο (Kamprouri, 2013).

Τέλος, σύμφωνα έρευνες των Κανταρτζή (1996), Δεληγιάννη-Κουιμτζή (2000) και Φουλίδη (2007), παρόλο που οι εκπαιδευτικοί τάσσονται σαφώς υπέρ της ισότητας των φύλων, δε συνειδητοποιούν τις διακρίσεις που οι ίδιοι/-ες αναπαράγουν ακούσια στο σχολικό πλαίσιο. δημιουργώντας έτσι μια μεγάλη αντίφαση.

Η ενδελεχής μελέτη των σχολικών εγχειριδίων στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, φανερώνει ότι μέσα από τα βιβλία είναι δυνατόν να αναπαράγονται έμφυλα στερεότυπα, παραδοσιακοί ρόλοι, αλλά και η κοινωνικά κατασκευασμένη κοινωνική και ιεραρχική δομή των έμφυλων σχέσεων. Έρευνες σε διεθνές επίπεδο επιβεβαιώνουν πως το ανδρικό φύλο αναφέρεται πολλές περισσότερες φορές στα σχολικά εγχειρίδια από ό,τι το γυναικείο, το οποίο υποαντιπροσωπείται. Επιπλέον, η εμφάνιση και ο τρόπος παρουσίασης των δύο φύλων επιβεβαιώνουν τον παγιωμένο και παραδοσιακό έμφυλο ρόλο τους, αναπαράγοντας τα έμφυλα στερεότυπα.

Μελέτη της Κανταρτζή (1991) στα σχολικά εγχειρίδια της χώρας μας της περιόδου 1954-1990 δείχνει πως οι γυναίκες εμφανίζονται λιγότερες φορές, φαίνονται κοινωνικά κατώτερες και ακολουθούν επαγγέλματα χαμηλότερου κύρους. Νεότερη έρευνα των Γουβιά, Αλεξόπουλου & Χαρβούρου (2014) αποκαλύπτει πως στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας της Γ' δημοτικού οι άνδρες εμφανίζονται διπλάσιες φορές από τις γυναίκες και μάλιστα ως κάτοχοι ηγετικών ρόλων, ικανοί και θαρραλέοι, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζονται ευαίσθητες, ανασφαλείς και συναισθηματικά ευάλωτες. Έρευνες του Ματσαγγούρα (1983) στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών και της Τερζοπούλου (2011) επιβεβαιώνουν ακριβώς αυτό το πόρισμα. Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Πλιόγκου, Κανταρτζή και Τριανταφύλλου (2017) παρατηρείται μια μικρή προσπάθεια μείωσης των έμφυλων αυτών στερεοτύπων, χωρίς ωστόσο να αποκαθίσταται η ανισότητα.

Αντίστοιχα είναι τα ερευνητικά πορίσματα και στα σχολικά βιβλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τις έμφυλες αναπαραστάσεις που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, οι οποίες ενισχύουν τα στερεότυπα και τις ανισότητες, έρευνα της Φουλίδης (2007) αποδεικνύει πως οι συγγραφείς των

ανθολογούμενων κειμένων στο μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης της Α Λυκείου είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία άνδρες, στο εγχειρίδιο της Β' Λυκείου οι άνδρες αποτελούν το 86% της συγγραφικής ομάδας, ενώ στο εγχειρίδιο της Γ' τάξης το ποσοστό της ανδρικής παρουσίας αγγίζει το 94% με τις γυναίκες να παρουσιάζονται παραδοσιακά ως νοικοκυρές, υπάκουες και ευαίσθητες. Αντίστοιχα και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα και τάξεις, οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται, δεν εμφανίζονται καθόλου στα κείμενα και στα σημειώματα, δε συμμετέχουν στις συγγραφικές ομάδες και εμφανίζονται με τον παραδοσιακό τους ρόλο, όπως για παράδειγμα στην έρευνα της Μαρκόνη (2015) στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου και στην έρευνα της Βουκελάτου (2015) στα σχολικά βιβλία Μαθηματικών της Β' Γυμνασίου.

Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, είναι εξίσου σημαντικό να θιγεί το ζήτημα του γλωσσικού σεξισμού. Ο γλωσσικός σεξισμός παρατηρείται στον προφορικό και γραπτό λόγο και φανερώνει τον εξουσιαστικό ρόλο του ανδρικού φύλου εις βάρος των γυναικών (Κογκίδου και Γκασούκα, 2010). Η διάκριση αυτή παρατηρείται όταν αναφέρεται πρώτο το αρσενικό γένος κι όταν το θηλυκό συμπεριλαμβάνεται στο αρσενικό ή αγνοείται εντελώς (Τσιραντωνάκη, 2013) (για παράδειγμα, λέγεται συχνά «οι μαθητές» εννοώντας τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια). Στην εκπαίδευση το εν λόγω φαινόμενο διαιωνίζεται, καθώς παρατηρείται στα σχολικά εγχειρίδια (Φουλίδη, 2007). Η έκδοση του Οδηγού μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα (Γκασούκα, Γεωργαλίδου, Λαμπροπούλου, Φουλίδη & Κώστας, 2018) από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας Φύλων μπορεί να θεωρηθεί ως το πρώτο ουσιαστικό βήμα στην εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων στο γραπτό λόγο, το οποίο πρέπει να επεκταθεί και σε επίπεδο εκπαιδευτικό.

Η ανάδειξη αυτών των στοιχείων και η τεκμηρίωση τους, τόσο με ποιοτικές όσο και με ποσοτικές μεθοδολογίες, ανοίγει το δρόμο για τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων, αλλά και την ανασκευή των έμφυλων στερεοτύπων που ακόμα υφίστανται (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003).

Τέλος, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολικά εγχειρίδια, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί άλλον ένα παράγοντα που παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση και διαίωνηση των έμφυλων διακρίσεων, καθώς οι αντιλήψεις που μεταφέρονται μέσω αυτού αντανακλούν τις πεποιθήσεις, στάσεις, αντιλήψεις των φορέων τους. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, ως φορείς του παραπρογράμματος,

μεταφέρουν άθελά τους τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων (Cole, 1989). Για παράδειγμα οι άνδρες που διδάσκουν θετικά μαθήματα και οι γυναίκες που διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα αποτελούν ακούσια έμφυλα πρότυπα για τα επαγγέλματα που αρμόζουν σε κάθε φύλο, ενώ η έμφαση που δίνεται στα μαθήματα θετικού χαρακτήρα δημιουργεί την εντύπωση στους/στις μαθητές/-τριες πως αυτοί οι «αντρικές» ειδικότητες έχουν μεγαλύτερο κύρος (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010).

Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, πως τα έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται στο πεδίο της εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει και την αγορά εργασίας. Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσον αφορά στην αγορά εργασίας το ποσοστό απασχόλησης των γυναικών είναι μικρότερο των ανδρών, με τις γυναίκες να αμείβονται κατά 17,4% λιγότερο για ίδια εργασία και ίδια προσόντα σε σχέση με τους άνδρες (Eurydice, 2010). Η κατάσταση αυτή δεν διαφοροποιείται στην Ελλάδα, με τα ποσοστά ανεργίας των γυναικών να αυξάνονται ακόμα περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες στην εποχή της κρίσης (Kamrougi, 2013). Αυτή η διαπίστωση δεν μπορεί παρά να συνδέεται στενά με λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Murphy-Graham, 2009), με εκφάνσεις της κοινωνικοποίησης των νέων, με το διαχωρισμό των επαγγελμάτων κατά φύλο, που στηρίζεται σε μια κατασκευασμένη και στρεβλή εν πολλοίς ιδέα περί φυσικών κλίσεων, ταλέντων και ικανοτήτων ανάμεσα στα φύλα (Connell, 2006), με έμφυλα στερεότυπα αλλά και με μια κυρίαρχη ιδέα περί έμφυλων κοινωνικών ρόλων.

Για την προώθηση της ισότητας, η φεμινιστική παιδαγωγική προσπάθησε να αποδομήσει τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση. Τόνισε ότι στην ουσία πρόκειται για διαφορές προερχόμενες από πολιτισμικές συμβάσεις που διαχωρίζουν τους ρόλους, τις προσδοκίες και τις δυνατότητες αγοριών και κοριτσιών από τη γέννησή τους (Ρεντετζή, 2008). Ωστόσο, οι προσπάθειες για την προώθηση της ισότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι αποσπασματικές, μερικές και εξαρτημένες από εξωτερικές χρηματοδοτήσεις. Σημειώνεται ότι δεν υφίσταται μια ενιαία, σαφώς εμπεδωμένη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να διατρέχει τον συνολικό κορμό του εκπαιδευτικού οικοδομήματος και να αφορά όλους τους συντελεστές και τις εκπαιδευτικές παραμέτρους (εγχειρίδια, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικές

μεθόδους, πανεπιστημιακή εκπαίδευση, διαρκή κατάρτιση κτλ) (Καλεράντε & Καραφώτη, 2008).

Μπορεί λοιπόν θεσμικά η χώρα μας να έχει θεσμοθετήσει υπέρ της ισότητας και να δημιουργεί δομές, ευθυγραμμιζόμενη με το ευρωπαϊκό κεκτημένο, αλλά παρόλα αυτά, σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πρακτικής και σε επίπεδο κοινωνικής ζωής, όπως φανερώνουν τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται να υπάρχει μια καθυστέρηση ή μια αμφιθυμία. Αυτό το παράδοξο, λοιπόν, και νεφελώδες τοπίο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2003) δεν μπορεί παρά να σημαίνει την ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική ανάπτυξη και ενασχόληση με τα ζητήματα φύλου, ώστε να εμπεδωθεί στην πράξη και να διαχυθεί ακόμα περισσότερο στις συνειδήσεις ανδρών και γυναικών η ισότητα των φύλων.

2.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ισότητα στο σχολικό περιβάλλον

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού έχει αναγνωριστεί ως πρωταρχικός σε όλες τις φάσεις και τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο πλαίσιο της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είτε πρόκειται για εκπαιδευτικές πολιτικές, είτε για προώθηση των εκπαιδευτικών σκοπών, είτε για την εξασφάλιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, είτε και για την συνολική ποιότητα στην εκπαίδευση, είτε για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί βασική προϋπόθεση και συντελεστή στο εκπαιδευτικό σύστημα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998. ΚΕΘΙ, 2003).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις περί κομβικότητας του/της εκπαιδευτικού εξηγούν εν πολλοίς και την ερευνητική μετατόπιση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια από τις δομές (εκπαιδευτικές, κοινωνικές κτλ) που αντικατοπτρίζουν το πιο γενικό και αφαιρετικό, προς το πιο ειδικό και συγκεκριμένο και επί παραδείγματι προς το ρόλο του/της εκπαιδευτικού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φρόση (2003). Αυτή η μετατόπιση και το ενδιαφέρον τείνει να προσλαμβάνει την οντότητα του εκπαιδευτικού ως κάτοχο ανθρωπίνου κεφαλαίου με έναν συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό προσδιορισμό και ως φορέα αντίστοιχων ταυτοτήτων (Gilad, 2014). Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός, συνδυάζοντας τα

επαγγελματικά του εφόδια (σε επίπεδο, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) (Esen, 2010), αλλά και τις εκάστοτε εργασιακές συνθήκες, δημιουργεί ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων και δυναμικών μέσα στο σχολείο.

Φυσικά, ο/η εκπαιδευτικός εμπλέκεται και σε πολύ σημαντικές ψυχοσυναισθηματικές διαδικασίες στη σχολική πράξη, όπως η δημιουργία θετικού συναισθήματος ή η μείωση του άγχους και της συναισθηματικής δυσφορίας στους μαθητές και στις μαθήτριες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσόπουλος (2011). Πρόκειται για ανθρώπους που θα πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να λειτουργούν σαν μέντορες και να συντελούν στην ψυχική ευεξία των μαθητών/-τριών (Gilligan, 1999 οπ. αν. στο Ματσόπουλος, 2011). Μπορούν, τέλος, να ρυθμίζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης και κατ' επέκταση την σχολική αποτελεσματικότητα (Συγκολλίτου και Γωνίδα, 2005, οπ. αν στο Ματσόπουλος, 2011). Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να συνδέονται άμεσα με την δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αμβλύνει τις έμφυλες συγκρούσεις και να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και ισότητας ανάμεσα στους μαθητές/-τριες ως φορείς έμφυλων ταυτοτήτων.

Έχοντας όλα αυτά υπόψη, το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη την οντότητα των εκπαιδευτικών ως φορείς ανθρωπίνου συμβολικού, πολιτιστικού κεφαλαίου, ως φορείς αξιών, ιδεολογιών και αναπαραστάσεων, ως παραγωγούς νοημάτων, αλλά και πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνουν χώρα είτε με την πλήρη γνώση των ιδίων είτε στο πλαίσιο μιας άδηλης μη συνειδητής διαδικασίας εντός των καθημερινών αλληλεπιδράσεων (Μαραγκουδάκη, 2005). Αυτή είναι και η οπτική που υιοθετείται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας.

2.3 Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς στάσεων και αναπαραστάσεων

Η καθημερινή πραγματικότητα, η καθημερινή ζωή, που ξεκινάει από την οικογένεια και συνεχίζεται σε πολλές πτυχές της κοινωνικής και δημόσιας ζωής, ο καθημερινός λόγος (discourse) είναι στοιχεία που μπορούν να αναπαράγουν πρακτικές ανισότητας και διακρίσεων (μια απλή άσκηση θα μπορούσε να είναι όλες

αυτές οι λέξεις που δεν έχουν θηλυκό γένος και αναφέρονται στα επαγγέλματα, ή τα μηνύματα που αναπαράγονται και εδραιώνονται μέσα από την χρήση συγκεκριμένων αναλυτικών, περιγραφικών ή περιεχομενικών κατηγοριών) (Connell, 2006). Σε κάθε περίπτωση, η δύναμη του λόγου έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει με έναν άμεσο ή έμμεσο τρόπο στην αναπαραγωγή εξουσιαστικών σχέσεων, αποτελώντας ταυτόχρονα και προϊόν τους, αλλά και κατασκευαστής τους (Παυλίδου, 2002).

Οι πεποιθήσεις και τα γενικότερα σχήματα σκέψης των εκπαιδευτικών είναι απολύτως κομβικά στην προώθηση της ισότητας των φύλων και στην αναπαραγωγή με έμμεσο τρόπο των έμφυλων κατηγοριοποιήσεων που οδηγούν σε θέσεις και πρακτικές ανισότητας (Φρόση και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008. Whyte, 1986, όπ. αναφ. στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 2008). Για παράδειγμα, η αναντιστοιχία λόγων και έργων, μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των ενεργειών τους στη σχολική τάξη και η μη συνειδητή αναπαραγωγή κοινωνικών ρόλων και έμφυλων ταξινομήσεων μέσα στην καθημερινό λόγο, μπορεί να συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων (Φρόση, 2010).

Ειδικότερα, σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα και δεν προωθούν διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα. Αυτός ο ισχυρισμός πολύ συχνά συνδέεται με το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την δράση τους και το ρόλο τους, καθώς οι έμφυλες πρακτικές, που κατ' ουσίαν αποτελούν διακρίσεις, θεωρούνται κάτι το κανονικό, φυσιολογικό ή στοιχείο του εκάστοτε πολιτισμού (Lumandi & Shongwe, 2010). Ανάλογα συμπεράσματα έχουν προκύψει και από έρευνες σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στο πλαίσιο μιας αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς και των πρακτικών τους, αν και δηλώνουν υπέρμαχοι της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών, σε επίπεδο καθημερινών αλληλεπιδράσεων ή εκπαιδευτικών πρακτικών ουσιαστικά ενισχύουν και αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα (Massey & Christensen, 1990; Riddell, 1989; Pratt, 1985; Stanworth, 1986. Τζήκας, 1994, στο Φρόση κ. συν., 2001. Φρόση, 2010).

Μερικά ερευνητικά ευρήματα που προκύπτουν διαχρονικά σε έρευνες είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές χωρίς να το συνειδητοποιούν, κάνουν τα παρακάτω:

- Διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο των μαθητών/-τριών τους (Φρόση, 2003).
- Έχουν προτιμήσεις ως προς το φύλο των μαθητών/-τριών τους (Φρόση, 2003).
- Έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες και απόψεις ανάλογα με το φύλο σε σχέση με την επίδοση, τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και την επιλογή κατευθύνσεων (Cliftonetal. 1986. Maccoby, 1980. Χιονίδου- Μοσκοφόγλου, 1996 στο Φρόση, 2003).
- Διαφοροποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας τους ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών (Φρόση, 2003).
- Εξηγούν με διαφορετικό τρόπο (αναλυτικό και ερμηνευτικό σχήμα) την συμπεριφορά και τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών (Φρόση, 2003).
- Αδυνατούν να αντιληφθούν τις έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση (Κανταρτζή, 1996. Δεληγιάννη, 2000 στο Φρόση, 2003).

Το παραπάνω «παράδοξο» ζήτημα σε σχέση με τις αυτοαντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις σχολικές τους πρακτικές, μπορεί να προσεγγιστεί και υπό το πρίσμα της ενστερνισμένης θεωρίας (Argyris, 1991). Αυτή συνοψίζεται ουσιαστικά στην αυτοαντίληψη που έχει ο κάθε άνθρωπος σχετικά με την κοσμοθεωρία του, τις βασικές αξίες και σχήματα σκέψης του (Smith, 2001), στοιχεία πάνω στα οποία ο καθένας θεωρεί ότι βασίζεται και τεκμηριώνεται η συμπεριφορά του και οι δράσεις του. Με απλά λόγια αποτελεί την άποψη για το τι νομίζει/θεωρεί ο καθένας ότι κάνει και άρα έχει ισχυρές δόσεις αυτοαναφορικότητας.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Argyris (1991), οι αυτοαντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να προσεγγιστούν και μέσα από τη θεωρία σε χρήση, η οποία δεν είναι τίποτε άλλο από τη θεωρία που αντιπροσωπεύει τη δράση του/της καθενός/-μιάς και πολλές φορές μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική από αυτή την κοσμοθεωρία που νομίζει ότι έχει και εφαρμόζει στις καθημερινές του/της αλληλεπιδράσεις.

Κατά συνέπεια, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ενασχόλησης με τη διδασκαλία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει μια κουλτούρα, ένα αξιακό υπόβαθρο, ένα

σύστημα νοητικών συνηθειών σχετικά με τις «ορθές» και κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Έχει δημιουργηθεί αυτό που υποστηρίχθηκε από τον Μπουρντιέ, μια έξη -habitus- (Τάτσης, 1997) σε τέτοιο βαθμό, που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, εάν ερωτηθεί, θα μπορεί να υποστηρίξει θεωρητικά αυτές τις επιλογές, να τις τεκμηριώσει και να πιστεύει ότι δρα σύμφωνα με αυτές. Πρόκειται για τις ενστερνισμένες θεωρίες γύρω από μια διδακτική μεθοδολογία που προωθεί την ισότητα των φύλων ή τουλάχιστον δεν εφαρμόζει πρακτικές διάκρισης. Οι θεωρίες αυτές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν αξίες όπως η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η εκτίμηση απέναντι στο διαφορετικό καταρρίπτοντας έτσι, τις όποιες ανισότητες συναντούν κατά τη διάρκεια του έργου τους (Ραδαίου, 2018). Πολλές έρευνες άλλωστε που έχουν εστιάσει στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο θεωρητικό είναι υπέρ της καταπολέμησης των έμφυλων ανισοτήτων και μάλιστα θεωρούν ότι δεν τις ενθαρρύνουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους (ΚΕΘΙ, 2001, 2003).

Ωστόσο, άξια αναφοράς είναι και η θεωρία σε χρήση, μέσα από την οποία υποστηρίζεται ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει αναπτύξει και καλλιεργήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που ευνοούν στην καταπολέμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, ωστόσο στην πραγματικότητα αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα (Argyris, 1991). Αναλυτικότερα, ενώ ο/η εκπαιδευτικός νομίζει ότι αξιοποιεί ενεργητικές τεχνικές, δημοκρατικές αρχές, μαθητοκεντρική διδασκαλία, ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις για την ισότητα των φύλων, στην πράξη η προσέγγισή του μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική (Φρόση, 2010). Αυτό πρακτικά οδηγεί σε πιο αυταρχική προσέγγιση, με επίκεντρο τον ίδιο, άκαμπτη και διεκπεραιωτική διδασκαλία, υποσυνείδητη αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων και ρόλων, μη λεκτικά μηνύματα σε σχέση με τα δύο φύλα, τόνος φωνής, διαφορετικές προσδοκίες για τα δύο φύλα κτλ) και οι εκπαιδευτικές ομάδες να αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα (Φρόση, 2010).

Στο πλαίσιο λοιπόν της ενστερνισμένης θεωρίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν αποτελεσματικά στην δημοκρατική κοινωνικοποίηση των παιδιών, στη γνωστική τους ανάπτυξη, στην κοινωνική τους ένταξη, στη δημιουργία προτύπων, στη μετάδοση χειραφετικών αξιών και στην καλλιέργεια του κριτικού

πνεύματος. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, οι θεωρίες σε χρήση που καθορίζουν τις πρακτικές τους, σχεδόν ακυρώνουν αυτόν τον ρόλο, αφού χωρίς να το συνειδητοποιούν πολλές φορές, αναπαράγουν ένα σύστημα έμφυλων διακρίσεων, που προωθεί έναν συγκεκριμένο κοινωνικό καταμερισμό ανάμεσα στα δύο φύλα στο πλαίσιο πατριαρχικών εξουσιαστικών μοντέλων (Argyris, 1991)

Όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα ανάμεσα στην ενστερνισμένη θεωρία και στη θεωρία σε χρήση στο συγκεκριμένο ζήτημα οι έμφυλες ανισότητες, τα κοινωνικά στερεότυπα, ο έμφυλος καταμερισμός των ρόλων και της εργασίας θα αναπαράγονται και θα ενισχύονται εμποτίζοντας τις νοητικές δομές των μαθητών/-τριών και νομιμοποιώντας αυτές τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα.

Κατά συνέπεια, ο/η εκπαιδευτικός μη έχοντας συνειδητοποιήσει το χάσμα ανάμεσα στις ενστερνισμένες θεωρίες και τις θεωρίες σε χρήση είναι πολύ πιθανόν να θεωρήσει τη μορφολογία και το ρεπερτόριο των επιλογών, των δυναμικών, των κλίσεων, των προτιμήσεων και της απόδοσης, ως αποτέλεσμα παραγόντων διαφορετικών από εκείνων που πραγματικά ισχύουν. Στη συνέχεια, κινούμενος ενδεχομένως σε ένα μοντέλο μάθησης απλού βρόχου (Argyris, 1991) (το οποίο θα έχει και αυτό μειωμένη αποτελεσματικότητα) στο τέλος θα υιοθετήσει μια ερμηνευτική και εν συνεχεία διδακτική στάση, η οποία θα ρίχνει το φταίξιμο της αποτυχίας στους μαθητές/-τριες ή στο σύστημα εκπαίδευσης. Σε παράγοντες δηλαδή που δεν έχουν να κάνουν με τις βασικές θεμελιακές αξίες του και τα μοντέλα σκέψης του (Argyris, 1991).

Το ίδιο αντίστοιχα, είναι πολύ πιθανόν να συμβεί και με τους/τις μαθητές/-τριες που ερμηνεύουν ή προσπαθούν να εξηγήσουν τις επιλογές τους σε παράγοντες μη κοινωνικούς (τύχη, βιολογικά χαρακτηριστικά, ατομικές επιλογές, χαμηλή ικανότητα) συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στη διαδικασία της νομιμοποίησης των έμφυλων αντιλήψεων και στην απόκρυψη των κοινωνικών κατασκευών και των σχέσεων εξουσίας. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι οι άκαρπες προσπάθειες της εκπαίδευσης για μια πιο απελευθερωτική διάσταση και η διαίωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών/τριών (Halim & Ruble, 2010).

Αυτό σημαίνει πως όποιο αναλυτικό εργαλείο ή όποια θεωρητική προσέγγιση αξιοποιηθεί για την περιγραφή της παραπάνω κατάστασης θα παρατηρηθεί μια αναντιστοιχία ανάμεσα στο επίπεδο της θεωρητικής πρόσληψης πάνω στα έμφυλα ζητήματα σε σχέση με τις πρακτικές που ακολουθούνται είτε εκούσια είτε ακούσια. Φυσικά, η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης επάνω σε ένα εύρος ζητημάτων που άπτονται του φύλου είναι πιθανόν να ενισχύουν την παραπάνω κατάσταση (Argyris, 1991)

Θεωρητικά, η άρνηση των διάφορων μορφών ανισοτήτων μπορεί να δηλώνεται εύκολα και να θεωρείται αυτονόητη. Ωστόσο, στην πράξη φαίνεται να ισχύει το αντίθετο. Όπως υποστηρίζεται πολύ συχνά σε ερευνητικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν έχουν λάβει την εξειδικευμένη εκείνη εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν και να ανιχνεύουν τις ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καθημερινότητα, ειδικά όταν αυτές λαμβάνουν μια άδηλη και λανθάνουσα μορφή (Φρόση, 2010). Η γνωστική ανάπτυξη παρόλα αυτά, θα πρέπει να συνοδεύεται και από αντίστοιχη εκπαίδευση σε επίπεδο δεξιοτήτων. Ο/η εκπαιδευτικός δεν αρκεί να γνωρίζει κάτι καλά θεωρητικά, αλλά να ξέρει και το πώς μπορεί να το υλοποιήσει στην πράξη. Εν προκειμένω, να μπορεί να ανιχνεύσει έμπρακτα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, που μπορεί δυνητικά να ενισχύουν και να αναπαράγουν μια δυσμενή θέση του γυναικείου φύλου, ή να μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει άμεσα και επιτυχημένα στοχευμένες δράσεις, που προάγουν την ισότητα των φύλων είτε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ενοτήτων είτε και στο πλαίσιο καθημερινών αλληλεπιδράσεων εντός της σχολικής ζωής.

Φυσικά, πέρα από συγκεκριμένες και απτές δεξιότητες αναγκαία θεωρείται και η ικανότητα του κριτικού αναστοχασμού του/της εκπαιδευτικού. Και ισχύει αυτό, για να μπορεί να λειτουργεί διορθωτικά και μετασχηματιστικά επάνω στις ίδιες του/της τις παραδοχές, στις καθημερινές του/της πρακτικές εντός του σχολικού πλαισίου και ευρύτερα, καθώς τα έμφυλα στερεότυπα υφίστανται και εκτός της σχολικής τάξης. Σε αυτό το σημείο για μια ακόμη φορά εντάσσεται αρμονικά το ζήτημα των στάσεων, καθώς όλα τα παραπάνω, χωρίς να συνοδεύονται από αντίστοιχες στάσεις δεν μπορούν παρά να λειτουργούν απλά και μόνο διεκπεραιωτικά και τυπικά (ΚΕΘΙ, 2003).

Η ισότητα των φύλων, ωστόσο, όπως και άλλα κομβικά θέματα της κοινωνικής ζωής, για να αποκτήσουν την πραγματική τους διάσταση και να ενταχθούν αρμονικά και ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να υποστηρίζονται σε επίπεδο έμφυχου δυναμικού. Διαφορετικά θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς πώς γίνεται ένας ρατσιστής εκπαιδευτικός να υποστηρίξει ένα αντιρατσιστικό πρόγραμμα σπουδών ή ευρύτερους σκοπούς της εκπαίδευσης που προάγουν την ισότητα των ευκαιριών, την κοινωνική δικαιοσύνη και άλλες χειραφετικές και παγκόσμιες αξίες. Ο/η εκπαιδευτικός λοιπόν, πολλές φορές καλείται να έρθει σε ρήξη με πτυχές και διαστάσεις ακόμα και της ίδιας της κοινωνικοποίησης του /της ή των κοινωνικών σχέσεων των οποίων είναι μέτοχος και φορέας, ώστε να μπορέσει να εξυπηρετήσει τους σκοπούς μιας κριτικής απελευθερωτικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΚΕΘΙ, 2003).

3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα περισσότερο ανομοιογενείς, με μαθητές/-τριες διαφορετικών ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day, 1999). Το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2004). Προς αυτή την κατεύθυνση, ήδη από το 1948, η UNESCO με τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων δικαιωμάτων έθεσε τις βάσεις για την άρση των ανισοτήτων και τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου σχολείου. Σύμφωνα με αυτή, όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, κοινωνικής θέσης και ικανότητας, έχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης. Η UNESCO (2006) προσδιορίζει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μια δυναμική έννοια που αναφέρεται στην ύπαρξη μιας ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ ομάδων με διαφορετική κουλτούρα, παρέχοντας τη δυνατότητα παραγωγής κοινής πολιτιστικής έκφρασης μέσω του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού.

3.1. Οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ I & II στο Δημοτικό σχολείο

Τα πρώτα ουσιαστικά βήματα στη χώρα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησαν το 1983, όταν ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) (Ν.1404/83, αρθ.45. ΦΕΚ Α' 173/24-11-83). Το 1996, ιδρύθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία (Ν.2413/1996. ΦΕΚ 124, τ. Α', 17-6-1996) και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ν.2413/1996), θεσμοθετώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ένα από τα σημαντικότερα βήματα έγιναν το 2010, με την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ. Σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010, στα ΤΥ ΖΕΠ *«εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς*

κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών» (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010).

Ενδεικτικά, το 2018 με την έκδοση της εγκυκλίου Φ1/87941/Δ1/30.5.2018, το Υπουργείο Παιδείας έδωσε οδηγίες για τη λειτουργία και οργάνωση των ΤΥ ΖΕΠ. Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι οι ΤΥ ΖΕΠ απευθύνονται σε μαθητές/-τριες που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες, Προσφύγες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κτλ.). Απώτερος σκοπός της λειτουργίας των τμημάτων ΖΕΠ, είναι η μείωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής, που παρατηρείται έντονα τα τελευταία χρόνια. Έχει διαπιστωθεί ότι είναι αρκετοί/ες οι μαθητές/-τριες που ανήκουν σε κάποια ευάλωτη κοινωνική ή μειονοτική ομάδα και επιλέγουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και να οδηγηθούν στην αγορά εργασίας, προκειμένου να γνωρίζουν ότι μπρούν να εξασφαλίσουν τα προς το ζην (Λαδά, 2012). Συνεπώς, στόχος της εκπαίδευσης είναι να παρέχει στους/τις μαθητές/-τριες όλα εκείνα τα εφόδια, που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του γνωστικού και μορφωτικού τους επιπέδου, ώστε να μπορούν να ανταπεξέθουν ισάξια με τους/τις υπόλοιπους/-ες μαθητές/-τριες στις απαιτήσεις του σχολείου (Αθανασοπούλου, 2018).

Επιπρόσθετα, μέσα από τη νομοθεσία ορίστηκε ότι τα τμήματα ΖΕΠ θα λειτουργούν σε δύο κύκλους, I και II, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τον αντίστοιχο κύκλο ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Ωστόσο, οι πρόσφατες προσφυγικές ροές διαμόρφωσαν νέες συνθήκες και νέες απαιτήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και οι ΤΥ ΖΕΠ δεν αρκούν για τη διαχείριση των νέων συνθηκών και για την κάλυψη των νέων εκπαιδευτικών αναγκών. Για την εκπαίδευση των προσφύγων, ιδρύθηκαν το 2016 οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες λειτουργούν μέσα σε σχολικές μονάδες, ή μέσα στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (Γιαλούρη, 2009).

3.2. Έμφυλα στερεότυπα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Sleeter και Grant (1993), ο στόχος των υποστηρικτών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη της καταπίεσης μίας ομάδας από μία άλλη. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο ακαδημαϊκός βραχίονας του μακρού πολέμου εναντίον του ρατσισμού, του σεξισμού και του ταξικισμού. Είναι κοινή συνιστώσα των πρόσφατων ερευνών, το ζητούμενο της διαφορετικότητας και της πρόκλησης μέσα από τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση στον χώρο της εκπαίδευσης (Belkhir, 1995).

Η μελέτη της πρόσφατης βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για θέματα αναφορικά με τα έμφυλα στερεότυπα και τις διακρίσεις στην εκπαίδευση αλλοδαπών και αλλόγλωσσων μαθητών/-τριών παρουσιάζει αύξουσα τάση (Γκόβαρης, 2002. Παπάζογλου, 2008), ωστόσο οι έρευνες δεν είναι ακόμα αρκετές.

Είναι εμφανής η κρισιμότητα των διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών για την εξασφάλιση ισότιμης εκπαίδευσης και στα δύο φύλα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές αξίες και τα σύνθετα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που κουβαλάει κάθε παιδί (Ευαγγέλου, 2005). Η αναγκαιότητα αυτή πιστοποιείται από τη διαφορετική μεταχείριση εξαιτίας του φύλου, την άσκηση έμφυλης βίας αλλά και φαινόμενα σεξουαλικής παρενόχλησης που οδηγούν στη σχολική διαρροή μαθητριών. Άλλωστε οι κοινωνικές προσδοκίες ορισμένων κοινοτήτων, αναπαράγουν πολιτισμικά πρότυπα που θέλουν τον άνδρα απόλυτο κυρίαρχο και την εκπαίδευση των κοριτσιών ανούσια, αφού είναι προορισμένες για γάμο και εγκυμοσύνη ακόμη και από την παιδική τους ηλικία (UNHCR, 2018).

Έτσι, διαπιστώνεται ότι οι έμφυλες διακρίσεις και η έμφυλη βία, μπορούν να επεκταθούν και να μεταβιβαστούν από τις κοινότητές τους, μέχρι το παραπρόγραμμα του σχολείου δημιουργώντας τεράστια εμπόδια στα μορφωτικά δικαιώματα των κοριτσιών και διαιώνίζοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις μιας κοινωνίας (Verkuyten & Thijs, 2013). Σε κάθε περίπτωση, η στάση των παιδιών σε σχέση με τους διάφορους γνωστικούς τομείς, τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και την αυτοαντίληψη τους, επηρεάζεται τόσο στην τυπική όσο και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την

έμφυλη ταυτότητα που κατασκευάζουν μέσω του αναλυτικού και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Κογκίδου & Γκασούκα, 2010).

Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται από ένα μεγάλο ποσοστό μετανάστευσης και προσφυγιάς με ολοένα αυξανόμενη εθνοτική και πολιτισμική πολυμορφία. Αυτή η νέα παγκόσμια σκηνή εκθέτει νέες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Η πολυπολιτισμικότητα είναι μία πραγματικότητα και προσφέρει την ευκαιρία στην κοινωνία να μάθει από αυτή και να οικοδομηθεί εκ νέου βασισμένη στις αρχές της ανεκτικότητας, δημιουργώντας μια νέα πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς (Sleeter, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την ισότητα των φύλων συνεπάγονται νέες ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η σημασία των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της στάσης και των αξιών των μαθητών/-τριών τους. Μια προτεραιότητα σε αυτή τη διαδικασία είναι να εκτιμηθούν οι προηγούμενες συμπεριφορές, αξίες και απόψεις των δασκάλων σχετικά με την κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία και τις διαφορές μεταξύ των φύλων, θεωρώντας ότι θα γίνουν μοντέλα για τους/τις μαθητές/-τριές τους (Keengwe, 2010).

Αν και οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι κοινωνικές δεξιότητες δε συνιστούν μέρος του διδακτικού υλικού, αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης για την πολυπολιτισμικότητα, την ισότητα των φύλων, τις οικονομικές συνθήκες. Όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ουσιαστικά διαφορετικά (Fermín, 2007). Γι' αυτό είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, που χαρακτηρίζεται από αξίες όπως η ανθρώπινη ποικιλομορφία και η αποδοχή των διαφορών (Pérez, 2004). Κάθε μαθητής/-τρια έχει τις ανάγκες και τα δικά του χαρακτηριστικά, ως αποτέλεσμα πολλαπλών βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί από μελετητές ότι σε μια κοινωνία εξακολουθούν να αναπαράγονται αρκετές κοινωνικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η δημιουργία προκαταλήψεων και η αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων, που μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και σε έντονες εκρήξεις θυμού και βίας μεταξύ των αντρών και των γυναικών από τη σχολική τους ακόμη ηλικία. Ωστόσο, οι ερευνητές προτείνουν ότι αυτό το τοπίο μπορεί να αλλάξει μέσα από την ανάπτυξη και την υλοποίηση εξειδικευμένων προγραμμάτων, σχετικά με την καταπολέμηση της έμφυλης βίας (Hernando, 2014).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Διατύπωση σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τμήματα ΖΕΠ δημοτικών σχολείων της χώρας σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, στόχος είναι να διερευνήσει τον βαθμό που διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία, τόπος κατοικίας, σπουδές, επιμόρφωση, ύπαρξη ή όχι παιδιών, έτη προϋπηρεσίας).

Επιπρόσθετα, επιμέρους στόχοι είναι να εξεταστεί ο βαθμός που διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ο βαθμός που διαφέρουν οι απόψεις τους ανάλογα με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Παρόμοια, στόχος είναι να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα των έμφυλων διακρίσεων και να εξεταστεί ο βαθμός που διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Έτσι, παρακάτω διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να εξεταστούν κατά τη διαδικασία της έρευνας;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/τριών, ανάλογα με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, ανάλογα με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες γύρω από το θέμα των διακρίσεων και το φύλο, ανάλογα με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

4.2. Μέθοδος Δειγματοληψίας

Στην παρούσα μελέτη ο τρόπος διερεύνησης του θέματος γίνεται με περιγραφική έρευνα και πιο συγκεκριμένα με τη μέθοδο της επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις είναι, κατά κανόνα, έρευνες μεγάλης κλίμακας και μετρούν πολλές μεταβλητές και συχνά με πολλαπλούς δείκτες (Robson, 2007). Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη ώστε να συμμετάσχει στην έρευνα όσο το δυνατόν μεγαλύτερος πληθυσμός εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ Δημοτικών σχολείων από όλη την Ελλάδα. Βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό μιας περιγραφικής έρευνας είναι η διατύπωση του σκοπού της, αλλά και η επιλογή του πληθυσμού, στον οποίο πρόκειται να επικεντρωθεί η έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Ο τρόπος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία, διότι το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης στην ηλεκτρονική του μορφή και έτσι μπορούσε να το συμπληρώσει όποιος/-α το επιθυμούσε και η σκόπιμη δειγματοληψία, διότι η ερευνήτρια διαμοίρασε το ερωτηματολόγιο και σε εκπαιδευτικούς που γνώριζε προσωπικά και πληρούσαν τις προϋποθέσεις (Creswell, 2011). Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 60 εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει τουλάχιστον ένα έτος σε τμήμα ΖΕΠ κάποιου Δημοτικού σχολείου της Ελλάδας.

4.3. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, διότι πρόκειται για μία δειγματοληπτική έρευνα ευρείας κλίμακας, μέσα από την οποία γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστούν εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει σε τμήματα ΖΕΠ σε όλη τη χώρα (Robson, 2010).

Το δομημένο ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης και εγκυρότερης επεξεργασίας των δεδομένων που πρόκειται να συλλεχθούν, διότι οι συμμετέχοντες/-ουσες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις, οι οποίες είναι διατυπωμένες με την ίδια ακριβώς σειρά. Αυτού του είδους οι ερωτήσεις είναι ευκολότερο να

χρησιμοποιηθούν για στατιστική ανάλυση, καθώς δεν αφήνουν περιθώρια διαφορούμενων απαντήσεων, γίνονται εύκολα κατανοητές από τους/τις ερωτηθέντες/είσες και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά, όταν το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε συμμετέχοντες/-ουσες από διαφορετικές πόλεις (Javeuau, 2000).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε κατασκευή της ίδιας της ερευνήτριας, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες της έρευνας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται στα τμήματα ΖΕΠ και τον βαθμό που μέσα από αυτά αναπαράγονται οι έμφυλες διακρίσεις προέρχονται από προηγούμενη σχετική έρευνα. Στην προηγούμενη έρευνα, οι ερωτήσεις απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σε ΔΥΕΠ και γι' αυτό, χρειάστηκε εκφραστική τροποποίηση, ώστε να διευκρινιστεί ότι αναφέρονται σε τμήματα ΖΕΠ (Βολικά, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε πέντε άξονες και αποτελούνταν κατά κύριο λόγο από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ περιείχε και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του/της. Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα και περιλαμβάνει τις μεταβλητές φύλο, ηλικιακή ομάδα, τόπος διαμονής, την οικογενειακή κατάσταση, ενώ ακολουθούν και συμπληρωματικές πληροφορίες για την ύπαρξη ή όχι παιδιών και την ηλικία αυτών. Επιπλέον, περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης αλλά και σε τμήματα ΖΕΠ, με το εκπαιδευτικό/μορφωτικό επίπεδο και με τις ώρες επιμόρφωσης τους γύρω από το θέμα της ισότητας των φύλων και των έμφυλων διακρίσεων αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι έντεκα αυτές μεταβλητές θα μετρηθούν σε κατηγορική κλίμακα μέτρησης (Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Ο επόμενος άξονας αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις εκ των οποίων οι δύο είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ αρκετά, Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ αρκετά, Συμφωνώ απόλυτα) και αναφέρονται στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ανισότητες και έμφυλες διακρίσεις στα τμήματα ΖΕΠ στο Δημοτικό σχολείο. Παρόμοια, ακολουθεί μια ερώτηση ανοικτού τύπου με σκοπό να εξετάσει την άποψη των

εκπαιδευτικών σχετικά με την κυριότερη έμφυλη ανισότητα που παρατηρούν στα τμήματα ΖΕΠ. Στη συνέχεια, ακολουθούν δύο διχοτομικές ερωτήσεις τύπου Ναι/Όχι, που εξετάζουν τον βαθμό που είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες σχετικά με το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται μέσα στο τμήμα. Για το συγκεκριμένο ερώτημα ακολουθεί και μια ερώτηση ανοικτού τύπου με σκοπό να αιτιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί την άποψη τους είτε αυτή είναι θετική είτε αρνητική. Στη συνέχεια, ακολουθούν πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) που εξετάζουν τις απόψεις τους σχετικά με την έμφυλη ανισότητα.

Ο επόμενος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει επίσης, έξι ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας κλειστού τύπου Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ αρκετά, Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ αρκετά, Συμφωνώ απόλυτα), με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τμήματα ΖΕΠ σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται στους/τις μαθητές/-ριες και στις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από αυτά. Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα προέρχονται από την κλίμακα αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, από την οποία επιλέχθηκαν μόνο οι ερωτήσεις που αναφέρονταν στις έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες που αναπαράγονται μέσα από αυτά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Συρίου & Νικολάου, 2015).

Στη συνέχεια, ο επόμενος άξονας εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/-τριών μέσα από έντεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ αρκετά, Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ αρκετά, Συμφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις προέρχονται από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις στις ΔΥΕΠ. Οι ερωτήσεις τροποποιήθηκαν εκφραστικά, ώστε να γίνεται κατανοητό ότι αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε τμήματα ΖΕΠ (Βολίκα, 2020).

Ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου περιείχε εννιά ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Καθόλου, Ελάχιστα/Ελάχιστη, Μέτρια, Αρκετά/Αρκετή, Άριστη/ Πάρα Πολύ), με σκοπό να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες γύρω από το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων.

Το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του αποτέλεσε δημιουργία της ίδιας της ερευνήτριας, προκειμένου να διατυπωθούν οι ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται πλήρως στο σκοπό της εν λόγω έρευνας. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, αξιοποιήθηκαν και ερωτήσεις από προηγούμενες έρευνες (Συρίου & Νικολάου, 2015. Βολίκα, 2020), προσδίδοντας έτσι, σε μεγάλο βαθμό εγκυρότητα και αξιοπιστία στο ερευνητικό εργαλείο και κατ' επέκταση στην έκβαση της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2009). Ωστόσο, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου Cronbach's alpha, ο οποίος βρέθηκε να είναι ιδιαίτερα υψηλός σε όλους τους άξονες του ερωτηματολογίου ($\alpha = 0,86$), γεγονός που συνιστά τη χρήση του ερωτηματολογίου και για επόμενες μελλοντικές έρευνες (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή για εξοικονόμηση χρόνου και κόστους και μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει ή υπηρετούν σε τμήματα ΖΕΠ Δημοτικών σχολείων όλης της χώρας (<https://form.jotform.com/202245442887055>). Αυτό στάλθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο εκπαιδευτικών και αναρτήθηκε στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης σε ομάδες εκπαιδευτικών (Facebook). Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου συμβάλλει στη γρήγορη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και στην εύκολη εύρεση δείγματος, όταν η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα (Cohen, et al., 2009).

4.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ένα από τα καίρια ζητήματα που οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ο/η ερευνητής/-τρια κάθε φορά που πρόκειται να διεκπεραιώσει μια έρευνα είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τόσο αυτής όσο και του ερευνητικού εργαλείου που πρόκειται να χρησιμοποιήσει (Cohen, et al., 2009). Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα της έρευνας συνδέεται άμεσα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτήν. Ένα εργαλείο είναι έγκυρο «*όταν μπορεί να αποδώσει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε*» και αξιόπιστο «*όταν μπορεί να δώσει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες και με τους ίδιους συμμετέχοντες*» (Νόβα- Καλτσούνη, 2006: 55).

Γι' αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και η συσχέτιση του θέματος με την υπάρχουσα θεωρία, ώστε να γίνει ο καθορισμός των στόχων της έρευνας και να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, διαδικασία η οποία διήρκεσε περίπου ένα μήνα. Έπειτα, ακολούθησε η σύνταξη του ερωτηματολογίου και συμπληρώθηκε πιλοτικά από 3 εκπαιδευτικούς, ώστε να εξεταστούν τυχόν ασάφειες και παρερμηνεύσεις στις ερωτήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας διασφαλίζεται και μέσα από την επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας, ώστε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος να προστατεύσει τον ερευνητή από τη μεροληψία και να δοθεί η δυνατότητα για γενίκευση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Φαρμάκης, 2000· Βαμβούκας, 2010).

4.5. Δεοντολογικά ζητήματα

Η ερευνήτρια, πριν τη διεκπεραίωση της έρευνας, οφείλει να προβληματιστεί γύρω από τα ζητήματα δεοντολογίας που μπορεί να προκύψουν και να φροντίσει να εξασφαλίσει την προστασία των δικαιωμάτων κάθε/-μιας συμμετέχοντα/ουσας μέσα από τη συνειδητή συναίνεση του/της για τη συμμετοχή του/της στην έρευνα. Έτσι, ο/η συμμετέχων/-ουσα μπορεί να αντιληφθεί πιο εύκολα ότι είναι ελεύθερος/-η να εκφράσει τις απόψεις του/της, αλλά και οποτεδήποτε θελήσει έχει το δικαίωμα να αρνηθεί ή/και να αποχωρήσει κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Συνεπώς, θα πρέπει να παρέχεται πλήρης πληροφόρηση και ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και η συμμετοχή του/της να είναι προσωπική του/της επιλογή (Νόβα- Καλτσούνη, 2006).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, όπου η έρευνα είναι ποσοτική, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ηλεκτρονική, με αποτέλεσμα να δίνεται άμεσα η δυνατότητα αποχώρησης του/ της εκπαιδευτικού από την έρευνα σε περίπτωση που θεωρούσε ότι καταπατάται κάποιο από τα δικαιώματα του/της ή προσβάλλεται κάποια από τις ηθικές του/της αρχές και αξίες (Cohen, et al., 2009).

Η συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου παρείχε διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, ενημερώνοντας τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας, ενώ, σύμφωνα με τη δεοντολογία της έρευνας, επιβεβαιώθηκε πως όποιος/-α ενδιαφερθεί θα μπορούσε να ενημερωθεί και για την έκβαση της μελέτης και τα αποτελέσματά της (Cohen, et al., 2009).

5. Αποτελέσματα

5.1 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων

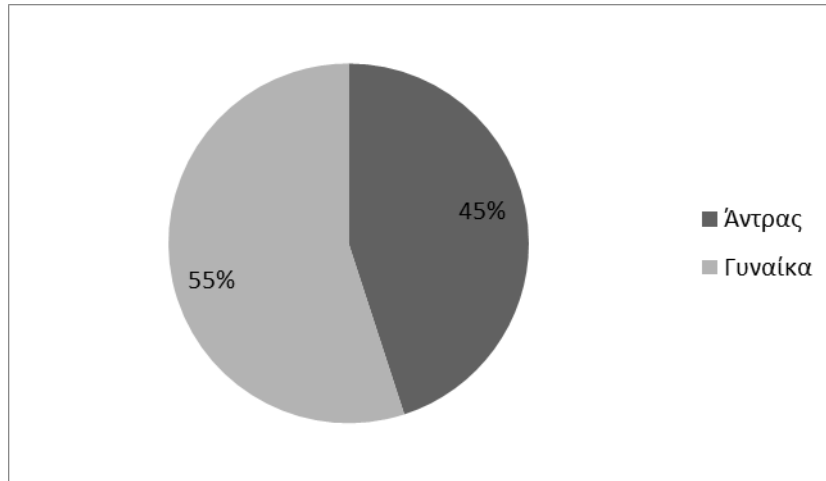
Στη συγκεκριμένη έρευνα το εργαλείο που επιλέχτηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι το λογισμικό στατιστικό πακέτο SPSS-17. Η στατιστική επεξεργασία θα γίνει τόσο σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, ώστε να παρουσιαστούν είτε σε πίνακα είτε γραφικά τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, με σκοπό τη γενίκευση τους (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 60 εκπαιδευτικοί (N=60) που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σε Δημοτικά σχολεία της χώρας. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα αποτέλεσε η προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός έτους στη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (τμήμα ΖΕΠ).

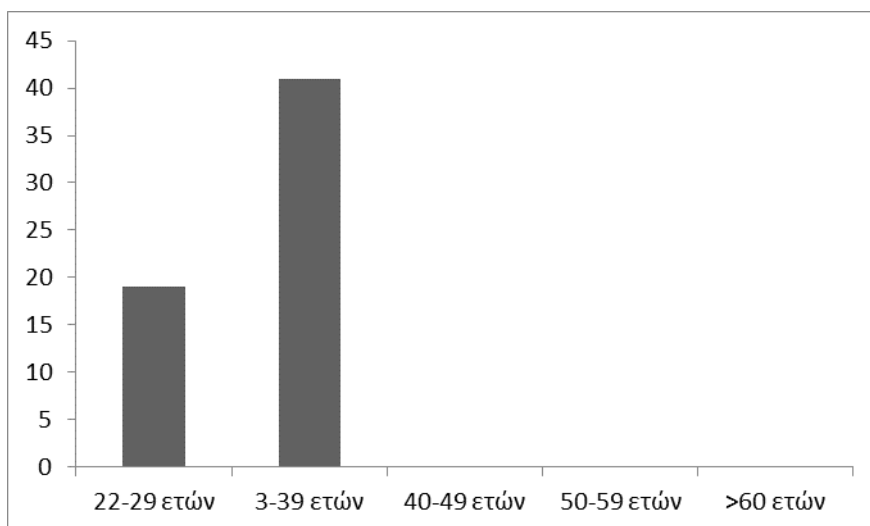
Αρχικά, εξετάστηκαν κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή τους κατάσταση, η ύπαρξη ή όχι παιδιών και η ηλικία αυτών και ο τόπος κατοικίας τους.

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών (άντρας/ γυναίκα) βρέθηκε ότι το 55% του συνολικού δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες (n=33) και το 45% από άντρες (n=27). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο παρακάτω Γράφημα 1.



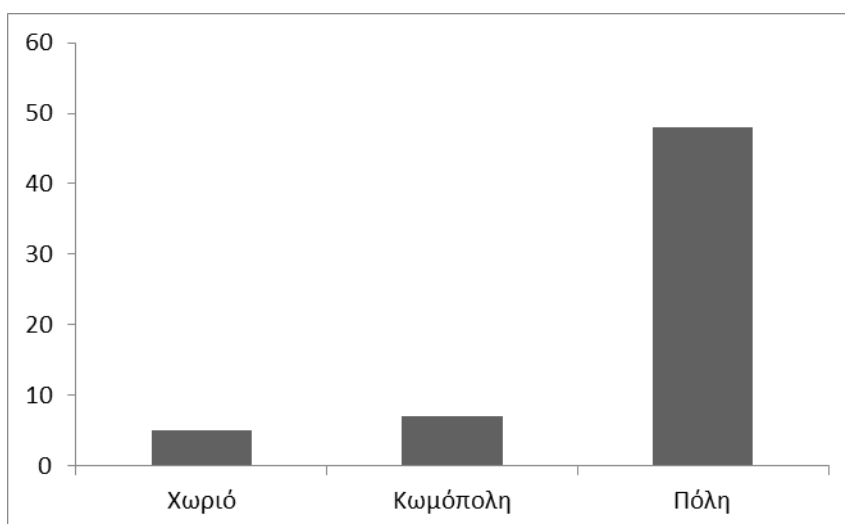
Γράφημα 1. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας του φύλου των συμμετεχόντων (N=60).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η ηλικιακή κατηγορία στην οποία άνηκαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας (22-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών, 50-59 ετών και άνω των 60 ετών). Από την γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας άνηκαν μόνο σε δύο από τις πέντε ηλικιακές κατηγορίες που είχαν ως επιλογές κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, το 68% του δείγματος δήλωσε ότι ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 30-39 ετών (n=41) και το 32% δήλωσε ότι ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 22-29 ετών (n=19). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο παρακάτω Γράφημα 2.



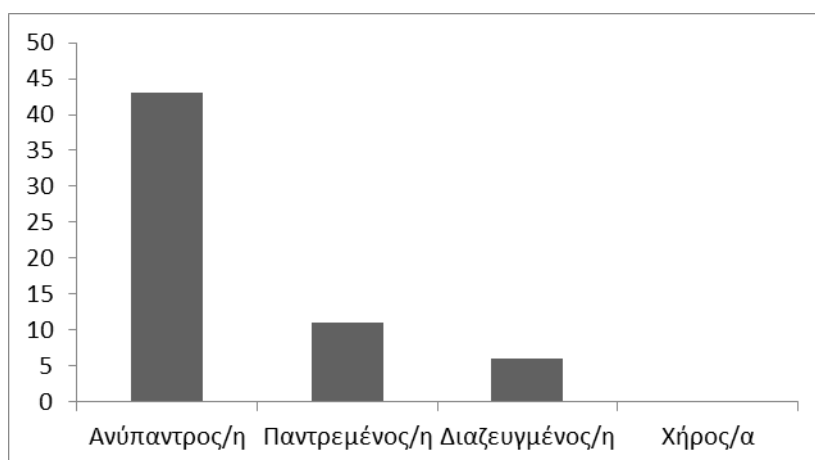
Γράφημα 2. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας της ηλικίας των συμμετεχόντων (N=60).

Επιπλέον, αναφορικά με τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι το 80% του δείγματος μένει σε κάποια πόλη της Ελλάδας (n=48), ενώ μικρότερα ποσοστά (8% και 12%) παρατηρήθηκαν στην επιλογή της κωμόπολης (n=7) ή του χωριού (n=5). Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 3.



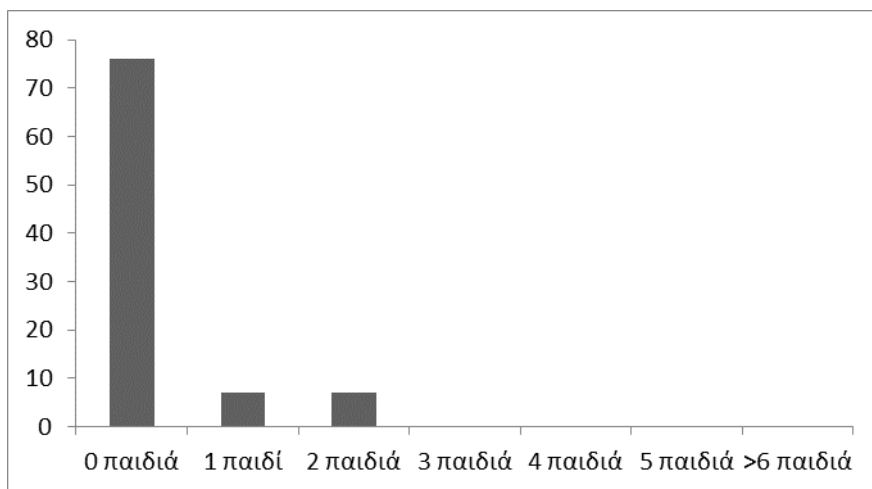
Γράφημα 3. Γραφική απεικόνιση της κατανομής της συχνότητας του τόπου κατοικίας των συμμετεχόντων (N=60).

Επιπρόσθετα, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/-ουσών ήταν «Ανύπαντροι/ες» (n=43), οι οποίοι αποτέλεσαν το 72% του συνολικού δείγματος. Στη συνέχεια, ακολούθησε η επιλογή «Παντρεμένος/η» (n=11) συγκεντρώνοντας το 18% του δείγματος και η επιλογή «Διαζευγμένος/η» (n=6) σε μικρότερο ποσοστό (10%). Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 4.



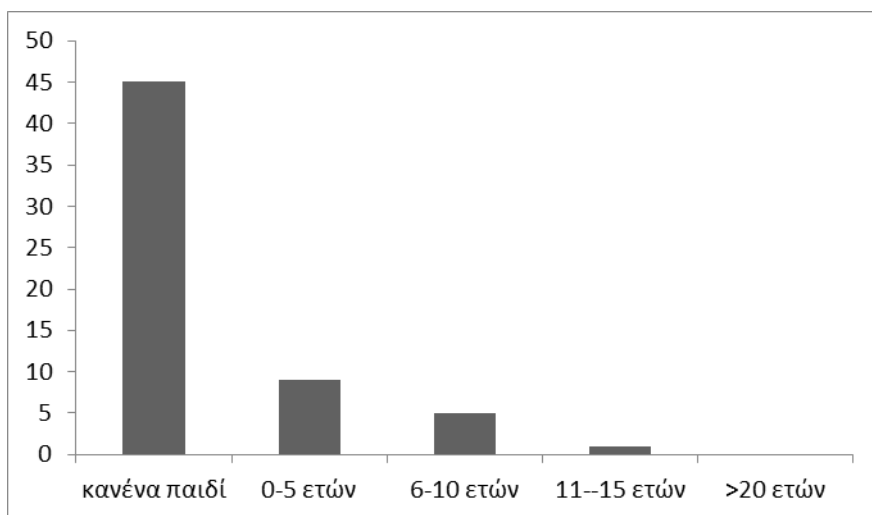
Γράφημα 4. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων (N=60).

Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 76% δεν έχει κανένα παιδί (n=46), ενώ παρατηρήθηκαν μικρότερα ποσοστά (12% και για τις δύο περιπτώσεις) σε αυτούς/-ες που δήλωσαν ότι έχουν ένα παιδί (n=7) ή και δύο παιδιά (n=7). Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 5.



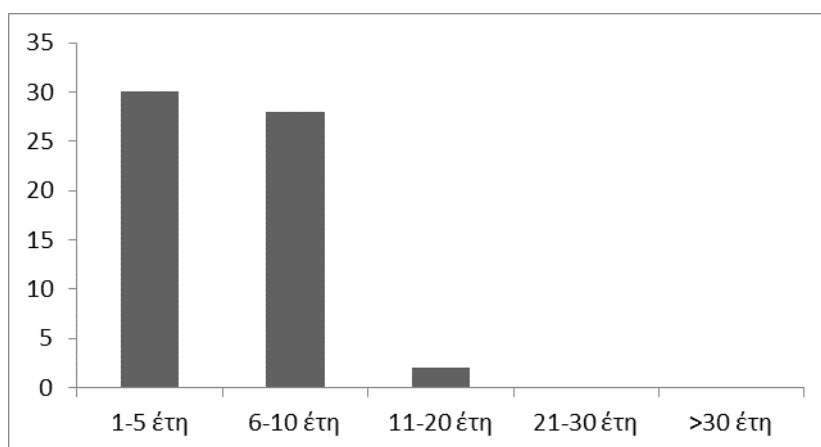
Γράφημα 5. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας του αριθμού των παιδιών των συμμετεχόντων (N=60).

Επιπλέον, αναφορικά με την ηλικία των παιδιών, το 15% δήλωσε πως έχει παιδί μεταξύ «0-5 ετών» (n=9), το 8% του δείγματος έχει παιδί «6-10 ετών» (n=5) και το 2% έχει παιδί μεταξύ «11-15 ετών» (n=1). Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 6.



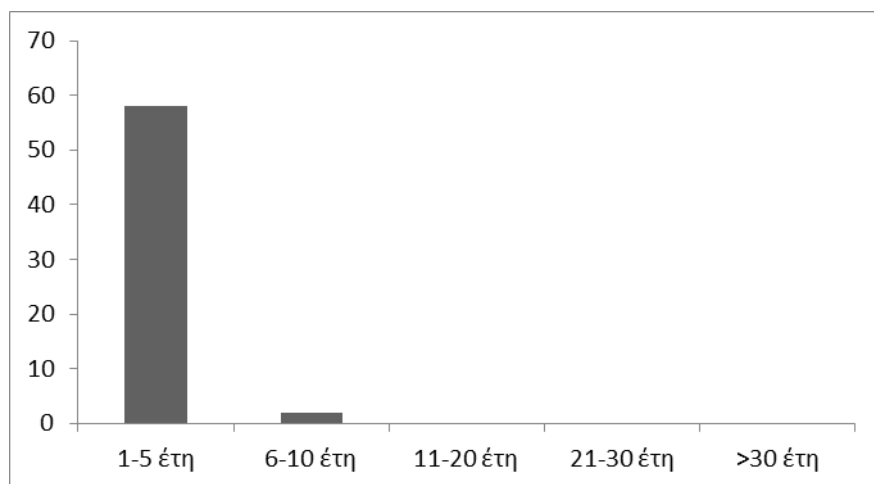
Γράφημα 6. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας της ηλικίας των παιδιών των συμμετεχόντων (N=60).

Επιπλέον, εξετάστηκαν τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/-ουσών τόσο σε γενικό επίπεδο ως δάσκαλοι/-ες σε Δημοτικά Σχολεία της χώρας όσο και σε ειδικό επίπεδο ως εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει σε τμήματα ΖΕΠ (1-5 έτη, 6-10 έτη, 11-20 έτη, 21-30 έτη και άνω των 30 ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας). Ειδικότερα, σχετικά με την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκε παρόμοιο ποσοστό σε αυτούς/-ές που έχουν εργαστεί 1-5 έτη (n=30) και 6-10 έτη (n=28), σε ποσοστό 50% και 47%, αντίστοιχα. Ενώ, μόνο το 3% δήλωσε εκπαιδευτική εμπειρία 11-20 ετών (n=2) (Γράφημα 7).



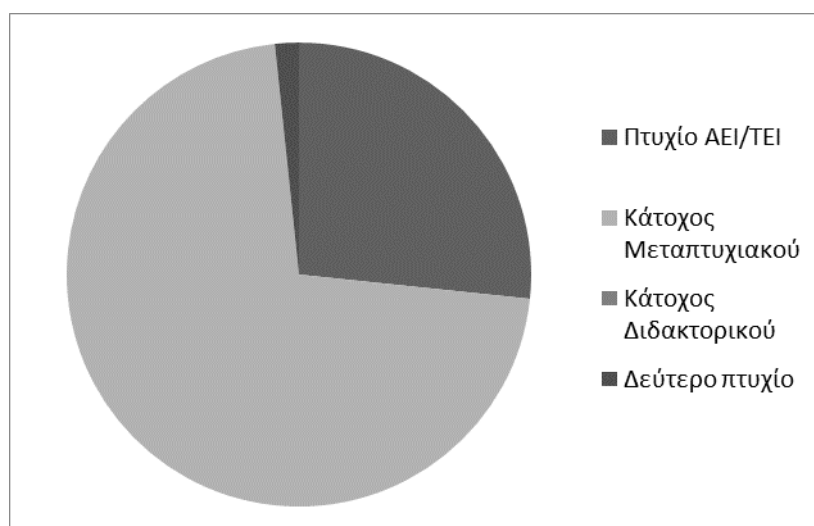
Γράφημα 7. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (N=60).

Ενώ, κατά την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα σε τμήματα ΖΕΠ Δημοτικών σχολείων της χώρας, βρέθηκε ότι το 97% έχει υπηρετήσει 1-5 έτη (n=58) και μόνο το 3% έχει υπηρετήσει 11-20 έτη (n=2) (Γράφημα 8).



Γράφημα 8. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων σε τμήματα ΖΕΠ (N=60).

Στη συνέχεια της ανάλυσης του ερωτηματολογίου εξετάστηκε το εκπαιδευτικό/μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών με τις επιλογές (Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Κάτοχος Μεταπτυχιακού, Κάτοχος Διδακτορικού ή Δεύτερο Πτυχίο). Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/-εισών, βρέθηκε ότι το 72% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (n=43), το 27% διαθέτει απλά πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (n=16) και μόνο το 1% διαθέτει κάποιο δεύτερο πτυχίο (n=1). Τα αποτελέσματα παρατίθενται και στο παρακάτω Γράφημα 9.



Γράφημα 9. Γραφική αναπαράσταση της κατανομής της συχνότητας του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων (N=60).

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε ο βαθμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε θέματα σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων και των έμφυλων διακρίσεων αλλά και στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (0 ώρες, 1-50 ώρες, 51-100 ώρες και άνω των 100 ωρών). Αναλυτικότερα, σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, αρκετοί ήταν αυτοί/-ές, το 45% που δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση (n=27), το 42% έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση από 1 έως 50 ώρες (n=25), το 12% έχει επιμορφωθεί στο εν λόγω θέμα από 51-100 ώρες (n=7) και μόλις το 1% έχει λάβει επιμόρφωση άνω των 100 ωρών (n=1) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας των ωρών επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα σχετικά με την ισότητα των φύλων (N=60).

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0 ώρες	27	45%
1-50 ώρες	25	42%
51-100 ώρες	7	12%
>100 ώρες	1	1%

Παρόμοια, αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 38% έχει λάβει σχετική επιμόρφωση άνω των 100 ωρών (n=23). Μικρότερο ποσοστό, το 27% του δείγματος παρατηρήθηκε ότι έχει επιμορφωθεί με σεμινάρια διάρκειας 1-50 ωρών (n=16), το 17% έχει επιμορφωθεί 51-100 ώρες (n=10), ενώ το 18% δεν έχει επιμορφωθεί καθόλου (n=11) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Περιγραφικός πίνακας της κατανομής της συχνότητας των ωρών επιμόρφωσης των συμμετεχόντων σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (N=60).

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
0 ώρες	11	18%
1-50 ώρες	16	27%
51-100 ώρες	10	17%
>100 ώρες	23	38%

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε πως το δείγμα αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες με την ηλικία τους να κυμαίνεται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 22-29 και 30-39 ετών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι/-ες δεν διαθέτουν παιδιά και είναι κάτοικοι κάποιας πόλης της Ελλάδας. Αναφορικά, με το μορφωτικό τους επίπεδο οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος και φροντίζουν για την επιμόρφωση τους τόσο σε θέματα σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων όσο και σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προϋπηρεσία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης από 1-10 έτη, ενώ σε τμήματα ΖΕΠ η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 1-5 έτη.

5.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, ακολούθησαν κάποιες ερωτήσεις με σκοπό να εξετάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις και τον τρόπο αντιμετώπισης τους. Οι έμφυλες διακρίσεις αποτελούν αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος πολλών μελετητών/-τριών, οι οποίοι/-ες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι παρά τις θεωρίες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, οι διακρίσεις εξακολουθούν να υπάρχουν και οφείλονται στις αξίες και τις πεποιθήσεις που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία (Biemmi, 2015. Κογκίδου, 2012. Παντελίδου- Μαλούτα, 2014. Φρόση, 2010).

Στην πρώτη ερώτηση του άξονα («*Παρατηρείτε ανισότητες στα τμήματα ΖΕΠ στο Δημοτικό Σχολείο;*»), οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων «*Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ αρκετά, Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ αρκετά, Συμφωνώ απόλυτα*». Από την ανάλυση των δεδομένων, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι 2,83, που είναι κοντά στο 3,00, που αντιστοιχεί στην επιλογή «*Συμφωνώ αρκετά*» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (*Mean* και *Sd*) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ (*N=60*).

Mean	Sd	Min	max
2,83	0,78	0,00	4,00

Παρόμοια, από την επόμενη ερώτηση «*Παρατηρείτε έμφυλες ανισότητες στα τμήματα ΖΕΠ στο Δημοτικό Σχολείο;*», βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 2,57, δηλαδή κοντά στο 3,00, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί «*Συμφωνούν αρκετά*» με την άποψη ότι υπάρχουν έμφυλες ανισότητες στα τμήματα ΖΕΠ (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (*Mean* και *Sd*) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ (*N=60*).

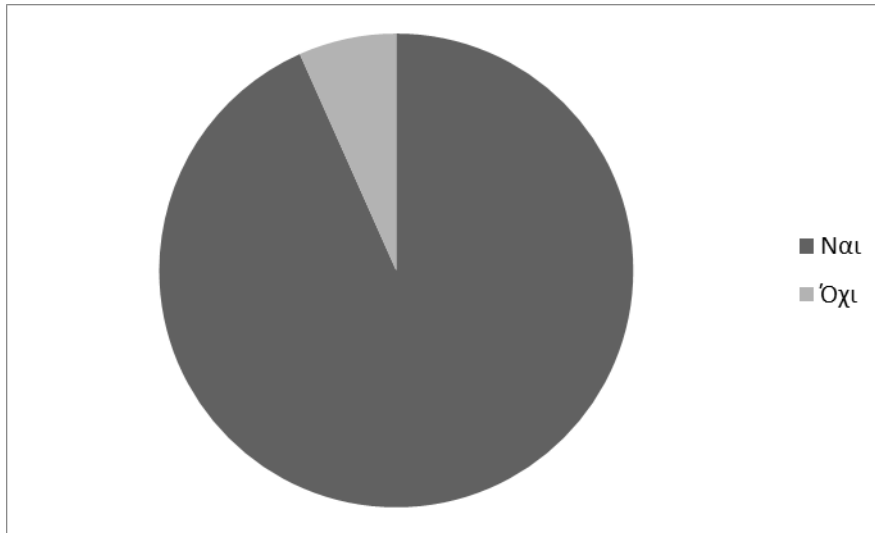
Mean	Sd	Min	max
2,57	0,96	0,00	4,00

Σε αυτό το σημείο ακολούθησε μία ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να γράψουν με συντομία ποια θεωρούν ότι είναι η κυριότερη έμφυλη διάκριση που παρατηρούν στα τμήματα ΖΕΠ. Από τους 60 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στην ερώτηση ανταποκρίθηκαν οι 35. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν και κωδικοποιήθηκαν με λέξεις- κλειδιά, απ' όπου προέκυψε ότι η πλειοψηφία θεωρεί πως η κυριότερη ανισότητα που παρατηρείται είναι «στην επίδοση των μαθητών», αλλά και στη «συμπεριφορά τους» με τα αγόρια να είναι πιο επιθετικά συγκριτικά με τα κορίτσια. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι

προηγούμενοι/-ες μελετητές/-τριες έχουν εντοπίσει διαφορές με βάση το φύλο των μαθητών/-τριών, όπως στον ψυχισμό και το επίπεδο της νοημοσύνης τους, ωστόσο δεν έχουν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με το εάν οι διαφορές αυτές οφείλονται στο φύλο του/της μαθητή/-τριας (Evans, 2004. Κογκίδου 2012. Παντελίδου- Μαλούτα, 2014. Biemmi, 2015).

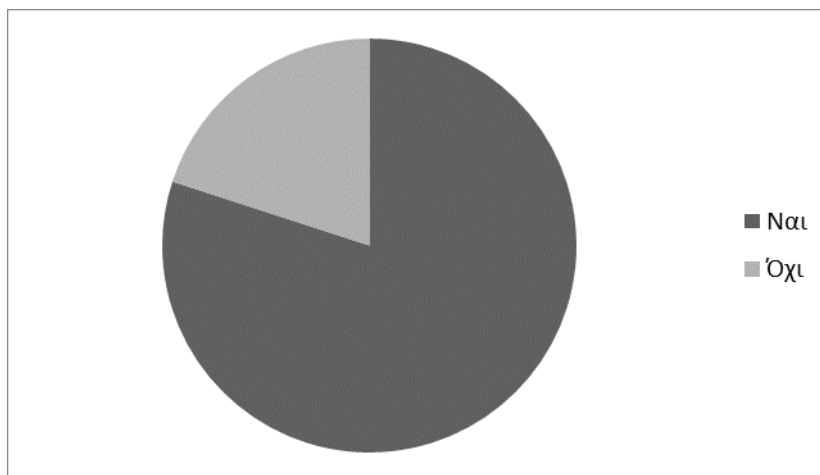
Αναλυτικότερα, από τους 35 εκπαιδευτικούς, 10 εκπαιδευτικοί ανέφεραν «τη διαφορετική επίδοση ως την κυριότερη ανισότητα στα τμήματα ΖΕΠ», δηλώνοντας ότι «τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια και ιδιαίτερα σε μαθήματα θετικών επιστημών. Ενώ, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία». Επιπρόσθετα, 11 εκπαιδευτικοί τόνισαν ως κυριότερη ανισότητα «τη συμπεριφορά των μαθητών», σχολιάζοντας ότι «τα αγόρια παρουσιάζουν μια έντονη επιθετικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια και έχουν μεγαλύτερη ένταση». Σε μικρότερη συχνότητα εντοπίστηκαν δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι οι ανισότητες είναι αιτία «στερεοτύπων από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών», ή «οι χαμηλές προσδοκίες που υπάρχουν από τις μαθήτριες συγκριτικά με τα αγόρια, τα οποία θα πρέπει να βγουν στην αγορά εργασίας». Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως μόνο δύο εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι «δεν υπάρχουν ανισότητες στα τμήματα ΖΕΠ». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν καταγραφεί και παρατίθενται στο Παράρτημα Β.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν δύο διχοτομικές ερωτήσεις τύπου «Ναι/Όχι» σχετικά με τον βαθμό ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται μέσα σε ένα τμήμα ΖΕΠ. Ειδικότερα, αναφορικά με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες σχετικά με την υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται σε ένα τμήμα ΖΕΠ, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (n=56) και λίγοι/-ες ήταν αυτοί/-ές που ανταποκρίθηκαν στην ερώτηση αρνητικά (n=4) (Γράφημα 10).



Γράφημα 10. Γραφική αναπαράσταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τους στις έμφυλες διακρίσεις (N=60).

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης σχετικά με τον βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι συνάδελφοι/-ισσες τους είναι επίσης ευαισθητοποιημένοι/-ες σχετικά με την υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται στο τμήμα ΖΕΠ. Ειδικότερα, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά (n=48) και λιγότεροι/-ες ήταν αυτοί/-ες που δήλωσαν αρνητική απάντηση (n=12) (Γράφημα 11).



Γράφημα 11. Γραφική αναπαράσταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση των συναδέλφων τους στις έμφυλες διακρίσεις (N=60).

Επιπλέον, σχετικά με την άποψη τους για το αν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι ευαίσθητοποιημένοι/-ες σχετικά με την υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων, χρησιμοποιήθηκε και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την άποψη τους με συντομία. Στην ερώτηση ανταποκρίθηκαν 33 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς όσοι ανταποκρίθηκαν θετικά, δήλωσαν πως «κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευαίσθητοποιημένος και να είναι ενήμερος για τις προκλήσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσει». Αναλυτικότερα, 15 εκπαιδευτικοί σχολίασαν ότι «κάθε εκπαιδευτικός είναι ευαίσθητοποιημένος, γιατί οφείλει να δημιουργεί ασφαλές περιβάλλον και τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, ώστε να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές/-ριες ισάξια». Ενώ, όσοι ανταποκρίθηκαν αρνητικά δικαιολόγησαν την άποψη τους σχολιάζοντας ότι «δεν υπάρχει η σχετική επιμόρφωση και το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο στους εκπαιδευτικούς» (Παράρτημα Β).

Οι επόμενες ερωτήσεις εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ και την αντιμετώπιση τους.

Πίνακας 5. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες σε τμήματα ΖΕΠ και την αντιμετώπιση τους (N=60).

	Mean	Sd	min	max
Μπορείτε να συνειδητοποιήσετε αν δίνετε το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος περισσότερο σε αγόρια ή σε κορίτσια;	1,60	1,21	0,00	4,00
Αντιλαμβάνεστε αν μέσα από το λόγο σας αναπαράγονται στερεότυπα για το ανδρικό και το γυναικείο φύλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1,40	1,25	0,00	4,00
Διατηρείτε οπτική επαφή και επικοινωνία και με τα δύο φύλα των μαθητών/-τριών σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	3,10	0,93	0,00	4,00
Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δημιουργείτε μεικτές μαθησιακές ομάδες ως προς το φύλο;	2,97	0,99	1,00	4,00
Πιστεύετε ότι οι διευθυντικές θέσεις στα σχολεία με τμήματα ΖΕΠ αρμόζουν καλύτερα σε άντρες παρά σε γυναίκες;	0,62	0,92	0,00	4,00

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος (3,10) παρατηρήθηκε στην ερώτηση «Διατηρείτε οπτική επαφή και επικοινωνία και με τα δύο φύλα των μαθητών/-τριών σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;» και στη συνέχεια ακολούθησε η ερώτηση «Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δημιουργείτε

μεικτές μαθησιακές ομάδες ως προς το φύλο;» (2,97). Οι μέσοι όροι βρίσκονται κοντά στο 3,00, το οποίο αντιστοιχεί στην επιλογή «Πολύ» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Χαμηλότεροι μέσοι όροι παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις «Μπορείτε να συνειδητοποιήσετε αν δίνετε το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος περισσότερο σε αγόρια ή σε κορίτσια;» και «Αντιλαμβάνεστε αν μέσα από το λόγο σας αναπαράγονται στερεότυπα για το ανδρικό και το γυναικείο φύλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;» (1,60 και 1,40, αντίστοιχα), οι οποίοι βρίσκονται κοντά στο 2,00, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις αυτές επέλεξαν την απάντηση «Αρκετά». Τέλος, είναι άξια αναφοράς η παρατήρηση σχετικά με την επόμενη ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι διευθυντικές θέσεις στα σχολεία με τμήματα ΖΕΠ αρμόζουν καλύτερα σε άντρες παρά σε γυναίκες;», όπου βρέθηκε ιδιαίτερα χαμηλός μέσος όρος (0,62), ο οποίος είναι κοντά στο 1,00, που αντιστοιχεί στην επιλογή «Λίγο» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι περισσότεροι/-ες είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις ανισότητες και τις έμφυλες διακρίσεις που υπάρχουν στα τμήματα ΖΕΠ και μάλιστα είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι/-ες στην υπέρβαση αυτών των διακρίσεων. Αναφορικά με τα σχόλιά τους, διαπιστώθηκε πως μια από τις κυριότερες ανισότητες που παρατηρούνται είναι στην επίδοση των μαθητών, με τα αγόρια να υπερτερούν στις θετικές επιστήμες και στη συμπεριφορά τους με τα αγόρια να παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα και τα κορίτσια να είναι πιο υπάκουα. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί/-ές εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως κάθε εκπαιδευτικός οφείλει και πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος/-η γύρω από τις έμφυλες διακρίσεις, ώστε να τις αντιμετωπίζει με ουσιαστικό τρόπο. Ωστόσο, αυτοί/-ες που δήλωσαν ότι οι συνάδελφοι/-ισσες που δεν είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες επί του θέματος χρειάζονται σχετική επιμόρφωση. Τέλος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δίνουν τον λόγο σε όλους τους μαθητές/-ριες και να δημιουργούν μεικτές ομάδες, ώστε να αντιμετωπίζουν τις όποιες διακρίσεις παρατηρούνται μέσα στο τμήμα τους.

5.1.3 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των τμημάτων ΖΕΠ

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου σκοπός ήταν να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα τμήματα ΖΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν σε έξι ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Διαφωνώ απόλυτα/ Διαφωνώ αρκετά, Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ/ Συμφωνώ αρκετά/ Συμφωνώ απόλυτα)

Πίνακας 6. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των τμημάτων ΖΕΠ (N=60).

	Mean	Sd	min	max
1.Βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων.	1,97	0,88	0,00	3,00
2.Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους.	2,32	0,79	1,00	4,00
3.Συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση μεταξύ μαθητών και μαθητριών.	2,33	0,86	1,00	4,00
4.Καλλιεργούν στους μαθητές/-τριες το σεβασμό της ισότητας των δύο φύλων.	2,10	0,88	0,00	4,00
5.Διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας στις ασκήσεις και δραστηριότητες, και τις καθιστούν κατάλληλες για όλους/ες τους μαθητές/-τριες.	1,92	0,93	0,00	3,00
6.Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.	2,55	0,75	1,00	4,00

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρήθηκε στην άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα τμήματα ΖΕΠ «κάνουν ορατά και τα δύο γένη μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους» (2,55), όπου ο μέσος όρος είναι κοντά στο 3,00, που αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ αρκετά». Ωστόσο, στις υπόλοιπες ερωτήσεις παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος βρίσκεται σε όλες κοντά στο 2,00, υποδηλώνοντας μία ουδετερότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που παρατηρούν τις έμφυλες διακρίσεις μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια.

5.1.4 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις μαθητών/-τριών σε τμήματα ΖΕΠ

Ο επόμενος άξονας του ερωτηματολογίου εξέτασε μέσα από έντεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου πεντάβαθμης κλίμακας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών που φοιτούν στα τμήματα ΖΕΠ.

Πίνακας 7. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/τριών σε τμήματα ΖΕΠ (N=60).

	Mean	Sd	min	max
1.Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η επιθετικότητα.	1,80	0,99	0,00	4,00
2.Χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοριτσιών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η υπακοή.	2,17	0,91	0,00	3,00
3.Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ δεν ενδιαφέρονται για τα τεχνικά επαγγέλματα.	1,87	0,92	0,00	3,00
4.Τα αγόρια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά απ' ότι τα κορίτσια.	1,97	0,94	0,00	4,00
5.Η συνολική επίδοση των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι καλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών.	1,37	0,71	0,00	3,00
6. Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.	2,35	0,78	0,00	3,00
7.Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ συνήθως επιβραβεύονται για τις γνωστικές τους ικανότητες.	2,28	0,92	0,00	4,00
8. Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ συχνά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, για να υλοποιήσουν μία πράξη στα Μαθηματικά.	1,63	0,82	0,00	3,00
9.Οι μαθητές/-τριες των τμημάτων ΖΕΠ είναι αποτελεσματικό να τοποθετούνται στα θρανία με βάση το φύλο τους.	0,88	0,94	0,00	3,00
10.Οι μαθητές συχνά απειλούν και επιτίθενται στα κορίτσια, απειλώντας ακόμη και τη ζωή τους.	1,07	1,04	0,00	3,00
11.Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρείται διαφορά στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογα με το φύλο τους.	1,93	1,02	0,00	4,00

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί/-ές στις απαντήσεις τους σχετικά με το θέμα και διατηρούν μια ουδετερότητα, αφού στην πλειοψηφία των ερωτήσεων ο μέσος όρος είναι κοντά στο 2,00, το οποίο αντιστοιχεί στην επιλογή «Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Παρόλα αυτά, ο μεγαλύτερος μέσος όρος (2,35) παρατηρήθηκε στην πρόταση «*Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*», και ακολούθησαν οι προτάσεις «*Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ συνήθως επιβραβεύονται για τις γνωστικές τους ικανότητες*» (2,28), «*Χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοριτσιών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η υπακοή*» (2,17), «*Τα αγόρια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά απ' ότι τα κορίτσια*» (1,97), «*Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρείται διαφορά στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογα με το φύλο τους*» (1,93), «*Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ δεν ενδιαφέρονται για τα τεχνικά επαγγέλματα*» (1,87), «*Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η επιθετικότητα*» (1,80) και «*Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ συχνά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, για να υλοποιήσουν μία πράξη στα Μαθηματικά*» (1,63).

Επιπλέον, χαμηλότεροι μέσοι όροι παρατηρήθηκαν στις προτάσεις «*Η συνολική επίδοση των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι καλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών*» (1,37), «*Οι μαθητές συχνά απειλούν και επιτίθενται στα κορίτσια, απειλώντας ακόμη και τη ζωή τους*» (1,07) και «*Οι μαθητές/-τριες των τμημάτων ΖΕΠ είναι αποτελεσματικό να τοποθετούνται στα θρανία με βάση το φύλο τους*» (0,88). Στις προτάσεις αυτές ο μέσος όρος είναι βρέθηκε κοντά στο 1,00, που αντιστοιχεί στην επιλογή «*Διαφωνώ αρκετά*» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι παρατηρούν και αναγνωρίζουν τις έμφυλες ανισότητες μέσα σε ένα τμήμα ΖΕΠ διατήρησαν επιφυλακτικότητα στις απόψεις τους σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών του τμήματος.

5.1.5 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες γύρω από τα θέματα για τις διακρίσεις και το φύλο.

Πίνακας 8. Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (Mean και Sd) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (N=60).

	Mean	Sd	min	max
1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;	2,07	0,95	0,00	4,00
2. Θα επιθυμούσατε να βελτιώσετε τις γνώσεις σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων και των έμφυλων διακρίσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;	3,20	0,73	2,00	4,00
3. Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου που χειρισμού των έμφυλων διακρίσεων μεταξύ μαθητών/ριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ;	3,18	0,68	2,00	4,00
4. Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;	1,55	0,96	0,00	3,00
5. Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από μελέτη βιβλιογραφίας;	1,53	1,02	0,00	4,00
6. Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους/-ισσες;	1,53	1,25	0,00	4,00
7. Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;	2,77	0,96	0,00	4,00
8. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;	3,07	0,73	1,00	4,00
9. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;	2,67	1,00	0,00	4,00
10. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων θα βοηθήσει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/-τριών;	2,85	0,71	1,00	4,00

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 8, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης και συμφωνούν αρκετά στην άποψη ότι υπάρχει ανάγκη για σχετική επιμόρφωση γύρω από το θέμα των

έμφυλων διακρίσεων και των ανισοτήτων. Ειδικότερα, βρέθηκαν υψηλοί μέσοι όροι στις ερωτήσεις «Θα επιθυμούσατε να βελτιώσετε τις γνώσεις σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων και των έμφυλων διακρίσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;» (3,20), «Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου που χειρισμού των έμφυλων διακρίσεων μεταξύ μαθητών/ριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ;» (3,18), «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;» (3,07). Και στις τρεις περιπτώσεις ο μέσος όρος είναι κοντά στο 3,00, όπου αντιστοιχεί στην απάντηση «συμφωνώ αρκετά» από τις επιλογές του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, υψηλοί μέσοι όροι βρέθηκαν και στις ερωτήσεις «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων θα βοηθήσει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών;» (2,85), «Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;» (2,77), «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;» (2,67) και «Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;» (2,07), όπου επίσης ο μέσος όρος βρίσκεται κοντά 3,00, που αντιστοιχεί στο «συμφωνώ αρκετά».

Ωστόσο, χαμηλότεροι μέσοι όροι παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις «Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;» (1,55), «Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από μελέτη βιβλιογραφίας;» (1,53) και «Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους/-ισσες;» (1,53), όπου ο μέσος όρος είναι μεταξύ του 1.00 και του 2,00, κάτι που αντιστοιχεί στις επιλογές «Διαφωνώ αρκετά – Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ», διατηρώντας μια ουδετερότητα στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους ή από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Σε κάθε περίπτωση όμως, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης.

5.2 Επαγωγική στατιστική

5.2.1 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις

Στη συνέχεια της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, ακολουθεί η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους γύρω από τις έμφυλες διακρίσεις. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών Test of Normality Smirnov Kolmogorov, από το οποίο βρέθηκε ότι η κατανομή είναι κανονική και επομένως μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Αρχικά, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανισότητες αλλά και τις έμφυλες ανισότητες που παρατηρούν στα τμήματα ΖΕΠ, με βάση το φύλο τους. Χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test και βρέθηκε ότι δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους (Πίνακας 9) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 9. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις έμφυλες διακρίσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=60).

	Αντρας (n=27)		Γυναίκα (n=33)		
	Mean	Sd	Mean	Sd	p
Ανισότητες που παρατηρούνται στα τμήματα ΖΕΠ	2,63	0,84	3,00	0,71	0,13
Έμφυλες ανισότητες που παρατηρούνται στα τμήματα ΖΕΠ	2,48	0,97	2,64	0,96	0,82

Αναλυτικότερα, από τα στοιχεία του Πίνακα 9, προκύπτει ότι και στις δύο ερωτήσεις ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος στις γυναίκες (3,00 και 2,64, αντίστοιχα), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις των γυναικών κυμαίνονται στην επιλογή «Συμφωνώ αρκετά» από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, τόσο στην

πρώτη ερώτηση σχετικά με τις ανισότητες που παρατηρούνται στα τμήματα, όσο και στη δεύτερη σχετικά με τις έμφυλες ανισότητες δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα σχετικά με το φύλο, καθώς η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι $t(58)=-1,86$, $p=0,13$, για την πρώτη περίπτωση και $t(58)=-0,62$, $p=0,82$ για τη δεύτερη περίπτωση, όπου εφόσον $p>0.05$, τότε η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τόσο των ίδιων όσο και των συναδέλφων τους στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων. Επειδή οι ερωτήσεις ήταν ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Friedman's Rank χ^2 , για να εξεταστούν οι διαφορές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τους στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων με βάση το φύλο τους ($N=60$).

	Αντράς (n=27)		Γυναίκα (n=33)		p*
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων	24	3	32	1	0,00
Ευαισθητοποίηση άλλων συναδέλφων στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων	23	4	24	9	0,00

* $p < 0,05$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 10, παρατηρήθηκε ότι οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές και στις δύο ερωτήσεις με την πλειοψηφία των απαντήσεων να είναι στο «Ναι», σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, σχετικά με το «αν οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται στο τμήμα», βρέθηκε ότι $\chi^2(1)=45,07$, $p=0,00$, όπου εφόσον $p<0,05$, τότε η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το «αν πιστεύουν ότι οι συνάδελφοι είναι ευαισθητοποιημένοι στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων», βρέθηκε ότι

$\chi^2(1)=57,7$, $p=0,00$, όπου εφόσον $p<0,05$, η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους, παρόλο που και στα δύο φύλα η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται στο «Ναι».

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις που αναπαράγονται μέσα στο τμήμα ΖΕΠ με βάση το φύλο τους. Για τον έλεγχο των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test.

Πίνακας 11. Σύγκριση Μέσων Όρων (M) και Τυπικών Αποκλίσεων (SD) για τις έμφυλες διακρίσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (N=60).

	Αντρας (n=27)		Γυναίκα (n=33)		p
	Mean	Sd	Mean	Sd	
Μπορείτε να συνειδητοποιήσετε αν δίνετε το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος περισσότερο σε αγόρια ή σε κορίτσια;	1,52	1,16	1,67	1,27	0,38
Αντιλαμβάνεστε αν μέσα από το λόγο σας αναπαράγονται στερεότυπα για το ανδρικό και το γυναικείο φύλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1,59	1,18	1,24	1,30	0,61
Διατηρείτε οπτική επαφή και επικοινωνία και με τα δύο φύλα των μαθητών/-τριών σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	2,81	1,11	3,33	0,69	0,95
Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δημιουργείτε μεικτές μαθησιακές ομάδες ως προς το φύλο;	2,63	3,24	1,18	0,71	0,00*
Πιστεύετε ότι οι διευθυντικές θέσεις στα σχολεία με τμήματα ΖΕΠ αρμόζουν καλύτερα σε άντρες παρά σε γυναίκες;	0,67	0,58	1,04	0,83	0,52

* $p < 0,05$

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα 11, διαπιστώθηκε ότι στις απόψεις για τις έμφυλες διακρίσεις με βάση το φύλο τους βρέθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με τη δημιουργία των μεικτών ομάδων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους («Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δημιουργείτε μεικτές μαθησιακές ομάδες ως προς το φύλο;»). Ειδικότερα, προέκυψε ότι $t(58)=-2,48$, $p=0,00$, όπου εφόσον $p<0,05$, τότε η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική. Από τη σύγκριση των μέσων όρων διαπιστώθηκε ότι οι άντρες συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο έναντι των γυναικών ($2,63>1,18$), υποδηλώνοντας ότι οι άντρες δημιουργούν μεικτές ομάδες, ενώ γυναίκες δημιουργούν σε μικρότερο βαθμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Ένας ακόμη δημογραφικός παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει τον βαθμό της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων είναι η ηλικία τους. Για την εξέταση του παράγοντα της ηλικίας, κρίθηκε σκόπιμο να δημιουργηθεί μία νέα μεταβλητή περιλαμβάνοντας μόνο δύο από τις πέντε ηλικιακές κατηγορίες που υπήρχαν εξ αρχής, διότι το δείγμα της έρευνας κυμαίνονταν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 22-29 και 30-39. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Friedman's Rank (χ^2), ώστε να εξεταστούν οι ποιοτικές μεταβλητές.

Από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα 12, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στον βαθμό της ευαισθητοποίησης των ίδιων στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων, $\chi^2(1)=45,07$, $p=0,00$, όσο και στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνάδελφοί τους είναι ευαισθητοποιημένοι στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται μέσα στο τμήμα ΖΕΠ, $\chi^2(1)=57,7$, $p=0,00$. Και στις δύο περιπτώσεις, η πλειοψηφία των απαντήσεων βρίσκεται στην επιλογή «Ναι», υποδηλώνοντας την ευαισθητοποίηση τους στο θέμα των διακρίσεων.

Πίνακας 12. Κατανομή της συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευαισθητοποίηση τους στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων με βάση την ηλικία τους (N=60).

	22-29 ετών (n=19)		30-39 ετών (n=41)		p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων	18	1	38	3	0,00*
Ευαισθητοποίηση άλλων συναδέλφων στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων	12	7	36	5	0,00*

*p<0,05

Αναφορικά με τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τόπος κατοικίας, ύπαρξη ή όχι παιδιών, ηλικία παιδιών και οικογενειακή κατάσταση δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις. Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ούτε συγκριτικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, οι επιμορφώσεις τους και η προϋπηρεσία τους σε γενική τάξη αλλά και σε τμήμα ΖΕΠ.

5.2.2 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται σε τμήματα ΖΕΠ

Στη συνέχεια εξετάστηκε ο επόμενος άξονας του ερωτηματολογίου, ο οποίος αναφέρονταν στις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων των τμημάτων ΖΕΠ. Για την εξέταση του άξονα, χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια παραμετρικά στατιστικά κριτήρια, εφόσον η κατανομή των ερωτήσεων ήταν κανονική.

Αρχικά, εξετάστηκα ο δημογραφικός παράγοντας του φύλου, όπου και δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα της ηλικίας. Για τον έλεγχο των απαντήσεων των

εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t-test (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Σύγκριση Μέσων όρων και Τυπικών Αποκλίσεων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση την ηλικία τους (N=60).

	22-29 ετών (n=19)		30-39 ετών (n=41)		p
	Mean	Sd	Mean	Sd	
1.Βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων.	1,63	0,59	2,12	0,95	0,75
2.Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους.	2,16	0,60	2,39	0,86	0,01*
3.Συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση μεταξύ μαθητών και μαθητριών.	2,05	0,97	2,46	0,78	0,03*
4.Καλλιεργούν στους/στις μαθητές/-τριες το σεβασμό της ισότητας των δύο φύλων.	1,89	0,74	2,19	0,93	0,19
5.Διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας στις ασκήσεις και δραστηριότητες, και τις καθιστούν κατάλληλες για όλους/-ες τους μαθητές/-τριες.	1,95	1,08	1,90	0,86	0,21
6.Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.	2,26	0,65	2,68	0,76	0,19

*p<0,05

Από τον πίνακα 13, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προτάσεις σχετικά με το ότι τα σχολικά εγχειρίδια «Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους», όπου βρέθηκε ότι $t(58)=-1,06$, $p=0,01$ και στην άποψη σχετικά με το ότι αυτά «Συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση μεταξύ μαθητών και μαθητριών», όπου $t(58)=-1,76$, $p=0,03$, όπου $p<0,05$. Επιπλέον, από τη σύγκριση των μέσων όρων παρατηρείται ότι αυτός είναι μεγαλύτερος στην ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών.

Ένας ακόμη παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται στα σχολικά εγχειρίδια είναι ο παράγοντας του τόπου κατοικίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση τον τόπο κατοικίας τους ($N=60$).

	F	Mean	p
	Square		
6.Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.	4,09	2,06	0,02*

* $p < 0,05$

Ωστόσο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο σε μία από τις έξι προτάσεις σχετικά με το ότι τα σχολικά εγχειρίδια «Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους», όπου $F(58)=4,09$, $p=0,02$, όπου $p < 0,05$. Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση του βαθμού που επηρεάζει κάθε μία από τις τρεις επιλογές του τόπου κατοικίας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τα σχολικά εγχειρίδια, χρησιμοποιήθηκαν και τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, *post hoc tests*, από τα οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα επηρεάζεται κυρίως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ζουν σε πόλη και αυτών που ζουν σε κωμόπολη.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ύπαρξη ή όχι παιδιών, η ηλικία παιδιών, η οικογενειακή κατάσταση.

Ωστόσο, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, όπως είναι το μορφωτικό τους επίπεδο και η προϋπηρεσία τους.

Ειδικότερα, αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών βρέθηκε ότι αυτό επηρεάζει τις απαντήσεις τους στις προτάσεις σχετικά με το ότι τα σχολικά εγχειρίδια «Βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων», όπου $F(58)=3,35$, $p=0,04$, το ότι «Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενό τους», όπου $F(58)=4,77$, $p=0,01$ και το ότι «Κάνουν ορατά και τα

δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους», όπου $F(58)=2,22$, $p=0,04$, όπου $p<0,05$ (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο ($N=60$).

	F	Mean	p
	Square		
1.Βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων.	3,35	2,42	0,04*
2.Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους.	4,77	2,65	0,01*
6.Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.	2,22	4,46	0,02*

* $p<0,05$

Για την καλύτερη κατανόηση του βαθμού που επηρεάζει κάθε μία από τις επιλογές του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τα σχολικά εγχειρίδια, χρησιμοποιήθηκαν και τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, *post hoc tests*, από τα οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα επηρεάζεται κυρίως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος και αυτών που διαθέτουν μόνο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων στα τμήματα ΖΕΠ είναι η προϋπηρεσία τους στη γενική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις επηρεάζονται στις προτάσεις σχετικά με το ότι τα σχολικά εγχειρίδια «Βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων», όπου $F(58)=5,75$, $p=0,00$, το ότι «Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους», όπου $F(58)=5,10$, $p=0,01$ και το ότι «Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους», όπου $F(58)=5,08$, $p=0,01$, όπου $p<0,05$ (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση την προϋπηρεσία τους στη γενική εκπαίδευση ($N=60$).

	F	Mean	p
	Square		
1.Βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων.	5,75	3,85	0,00*
2.Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους.	5,10	2,81	0,01*
6.Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.	5,08	2,49	0,01*

* $p < 0,05$

Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση του βαθμού που επηρεάζει κάθε μία από τις επιλογές σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τα σχολικά εγχειρίδια, χρησιμοποιήθηκαν και τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, *post hoc tests*, από τα οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα επηρεάζεται κυρίως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διαθέτουν εμπειρία 1-5 έτη.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση τους τόσο σε θέματα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις όσο και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενώ, άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι παρόλο που βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και τα έτη προϋπηρεσίας τους στη γενική εκπαίδευση, δεν παρατηρήθηκε το ίδιο αποτέλεσμα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε τμήματα ΖΕΠ.

5.2.3 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/τριών των τμημάτων ΖΕΠ

Αναφορικά με τον επόμενο άξονα του ερωτηματολογίου, ο οποίος εστίαζε στην εξέταση των απόψεων για τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ενός τμήματος ΖΕΠ, διαπιστώθηκε ότι δεν

βρέθηκαν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη ή όχι παιδιών, ηλικία παιδιών και τύπος κατοικίας) δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών και των απόψεων των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο, επιμορφώσεις, έτη προϋπηρεσίας), παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στον παράγοντα σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια με βάση την προϋπηρεσία τους στη γενική εκπαίδευση ($N=60$).

	F	Mean	p
	Square		
1.Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η επιθετικότητα.	5,95	4,97	0,01*
2.Χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοριτσιών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η υπακοή.	1,36	1,10	0,26
3.Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ δεν ενδιαφέρονται για τα τεχνικά επαγγέλματα.	1,09	0,90	0,34
4.Τα αγόρια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά απ' ότι τα κορίτσια.	1,52	1,32	0,23
5.Η συνολική επίδοση των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι καλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών.	0,27	0,14	0,77
6. Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.	0,06	0,04	0,94
7.Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ συνήθως επιβραβεύονται για τις γνωστικές τους ικανότητες.	0,08	0,07	0,31
8. Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ συχνά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, για να υλοποιήσουν μία πράξη στα Μαθηματικά.	1,19	0,80	0,40
9.Οι μαθητές/-τριες των τμημάτων ΖΕΠ είναι αποτελεσματικό να τοποθετούνται στα θρανία με βάση το φύλο τους.	0,92	0,82	0,11

10.Οι μαθητές συχνά απειλούν και επιτίθενται στα κορίτσια, απειλώνοντας ακόμη και τη ζωή τους.	2,29	2,38	0,08
11.Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρείται διαφορά στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογα με το φύλο τους.	2,57	2,55	0,26

* $p < 0,05$

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του παραπάνω πίνακα 16, παρατηρήθηκε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μόνο σε μία από τις έντεκα προτάσεις του άξονα του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, η διαφορά διαπιστώθηκε στην άποψη σχετικά με το ότι «Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η επιθετικότητα», όπου $F(58)=5,95$, $p=0,01$, όπου $p < 0,05$.

Για την καλύτερη κατανόηση του βαθμού που επηρεάζει κάθε μία από τις επιλογές σχετικά με έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους για τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/ριών, χρησιμοποιήθηκαν και τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, *post hoc tests*, από τα οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα επηρεάζεται κυρίως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας.

Ωστόσο, στο σύνολο του άξονα του ερωτηματολογίου δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών τους.

5.2.4 Σχέση κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες

Ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου εστίαζε στην εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες γύρω από το θέμα των έμφυλων διακρίσεων και της ανισότητας που παρατηρούνται στα τμήματα ΖΕΠ.

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη ή

όχι παιδιών, ηλικία παιδιών, τόπος κατοικίας), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα της ηλικίας και του τόπου κατοικίας.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τον παράγοντα της ηλικίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο από τις δέκα προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στη γνωστική επάρκεια, «Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;», όπου $t(58)=-1,55$, $p=0,00$ και στην επιμόρφωση στα έμφυλα ζητήματα «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;», όπου $t(58)=1,42$, $p=0,00$ (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Σύγκριση Μέσων όρων και Τυπικών Αποκλίσεων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες με βάση την ηλικία τους ($N=60$).

	22-29 ετών (n=19)		30-39 ετών (n=41)		p
	Mean	Sd	Mean	Sd	
1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;	1,79	1,27	2,19	0,75	0,00*
2. Θα επιθυμούσατε να βελτιώσετε τις γνώσεις σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων και των έμφυλων διακρίσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;	3,10	0,81	3,24	0,69	0,52
3. Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου που χειρισμού των έμφυλων διακρίσεων μεταξύ μαθητών/ριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ;	2,95	0,70	3,29	0,64	0,61
4. Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;	1,58	1,07	1,54	0,92	0,38
5. Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από μελέτη βιβλιογραφίας;	1,63	1,06	1,49	1,00	0,97
6. Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους/-ισσες;	1,58	1,22	1,51	1,29	0,94
7. Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;	2,74	1,09	2,78	0,91	0,24

8.Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;	3,26	0,87	2,97	0,65	0,00*
9.Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;	2,63	1,12	2,68	0,96	0,62
10.Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων θα βοηθήσει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/-τριών;	2,89	0,88	2,83	0,63	0,14

* $p < 0,05$

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και στον παράγοντα του τόπου κατοικίας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις σχετικά με τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών «Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;», όπου $F(58)=5,06$, $p=0,00$ και στην επιμόρφωση στα έμφυλα ζητήματα, «Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του τρόπου που χειρισμού των έμφυλων διακρίσεων μεταξύ μαθητών/ριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ;» όπου $F(58)=4,04$, $p=0,02$, «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;», όπου $F(58)=7,68$, $p=0,00$ και «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;» $F(58)=7,70$, $p=0,02$ (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες με βάση τον τόπο κατοικίας τους ($N=60$).

	F	Mean Square	p
1.Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;	5,06	4,05	0,01*
2.Θα επιθυμούσατε να βελτιώσετε τις γνώσεις σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων και των έμφυλων διακρίσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού	1,19	0,63	0,31

Σχολείου;			
3.Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου που χειρισμού των έμφυλων διακρίσεων μεταξύ μαθητών/-τριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ;	4,04	1,68	0,02*
4.Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;	2,21	1,98	0,12
5.Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από μελέτη βιβλιογραφίας;	1,95	0,95	0,15
6.Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους/-ισσες;	1,37	2,13	0,26
7.Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;	0,61	0,58	0,54
8.Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;	7,68	3,37	0,00*
9.Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;	7,70	6,31	0,00*
10.Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων θα βοηθήσει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών;	2,99	1,41	0,06

* $p < 0,05$

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν και τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, post hoc tests, από τα οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα επηρεάζεται κυρίως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που κατοικούν στην πόλη ή την κωμόπολη.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών χαρακτηριστικών και πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε να επηρεάζει το εκπαιδευτικό επίπεδο και η επιμόρφωση τους σε θέματα σχετικά με τα έμφυλα ζητήματα αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο παρατηρήθηκε ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι στις προτάσεις «*Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;*», όπου $F(58)=6,80$ $p=0,00$, «*Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;*» όπου $F(58)=8,46$ $p=0,00$ και «*Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;*» όπου $F(58)=4,01$, $p=0,00$ (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου *One Way Anova* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο ($N=60$).

	F	Mean Square	p
1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;	6,80	5,18	0,00*
4. Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;	8,46	6,28	0,00*
7. Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;	4,01	3,38	0,02*

* $p < 0,05$

Έπειτα, χρησιμοποιήθηκαν και τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων, *post hoc tests*, από τα οποία διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα επηρεάζεται κυρίως από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο συσχέτισης, ώστε να εξετάσει τυχόν συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας των επιμορφωτικών αναγκών και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Γι' αυτό, αθροίστηκαν όλες οι μεταβλητές του πίνακα, ώστε να προκύψει μία νέα συνολική μεταβλητή. Έτσι, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά θετική σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους σε θέματα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις $r(58)=0,45$, $p=0,00$.

Πίνακας 21. Χρήση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου συσχέτισης *Pearson Correlation* σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανάγκες ($N=60$).

	r	p
Επιμόρφωση σε έμφυλα ζητήματα	0,45	0,00*
Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	0,23	0,70

* $p < 0,05$

Συνεπώς, προκύπτει ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική και αναγνωρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς και μάλιστα από τον συντελεστή συσχέτισης ανάγεται το συμπέρασμα πως όσο περισσότερες ώρες έχει επιμορφωθεί κανείς/καμιά τόσο περισσότερο καταλαβαίνει την αξία της επιμόρφωσης και τη θεωρεί χρήσιμη για την αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων μέσα σε ένα τμήμα ΖΕΠ.

6. Συζήτηση

6.1 Σύνοψη ευρημάτων

Από την καταγραφή των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι το δείγμα αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες με την ηλικία τους να κυμαίνεται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 22-29 και 30-39 ετών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι/-ες δεν διαθέτουν παιδιά και είναι κάτοικοι κάποιας πόλης της Ελλάδας. Αναφορικά, με το μορφωτικό τους επίπεδο οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος και φροντίζουν για την επιμόρφωση τους τόσο σε θέματα σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων όσο και σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προϋπηρεσία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης από 1-10 έτη, ενώ σε τμήματα ΖΕΠ η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 1-5 έτη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις.

Από τα αποτελέσματα της πρώτης ενότητας, *«Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις»*, αξίζει να αναφερθεί, πως οι περισσότεροι/-ες είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις ανισότητες και τις έμφυλες διακρίσεις που υπάρχουν στα τμήματα ΖΕΠ και μάλιστα είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι/-ες στην υπέρβαση αυτών των διακρίσεων. Αναφορικά με τα σχόλιά τους, διαπιστώθηκε πως μια από τις

κυριότερες ανισότητες που παρατηρούνται είναι στην επίδοση των μαθητών/-τριών, με τα αγόρια να υπερτερούν στις θετικές επιστήμες και στη συμπεριφορά τους με τα αγόρια να παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα και τα κορίτσια να είναι πιο υπάκουα. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι αρκετοί/-ές εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως κάθε εκπαιδευτικός οφείλει και πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος/-η γύρω από τις έμφυλες διακρίσεις, ώστε να τις αντιμετωπίζει με ουσιαστικό τρόπο. Ωστόσο, αυτοί/-ές που δήλωσαν ότι οι συνάδελφοι/-ισσες που δεν είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες επί του θέματος χρειάζονται σχετική επιμόρφωση. Τέλος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δίνουν τον λόγο σε όλους/-ες τους μαθητές/-τριες και να δημιουργούν μεικτές ομάδες, ώστε να αντιμετωπίζουν τις όποιες διακρίσεις παρατηρούνται μέσα στο τμήμα τους.

Αναφορικά με τα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων και του παράγοντα της ηλικίας. Επιπλέον, ο παράγοντας της ηλικίας βρέθηκε να επηρεάζει και στον βαθμό της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων, με τους/τις εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας 30-39 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα συγκριτικά με αυτούς των 22-29 ετών. Ενώ, αξίζει να αναφερθεί πως ο βαθμός της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων βρέθηκε να επηρεάζεται και από τον παράγοντα του φύλου με τις γυναίκες να φαίνονται περισσότερο ευαισθητοποιημένες από τους άντρες.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της δεύτερης ενότητας, «*Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στα τμήματα ΖΕΠ και τον βαθμό που παρατηρούνται μέσα από αυτά οι έμφυλες διακρίσεις*», βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών και της ηλικίας των εκπαιδευτικών, με αυτούς/-ές που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 30-39 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους/τις νεότερους/-ες 22-29 ετών.

Άλλοι παράγοντες που βρέθηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια είναι το μορφωτικό τους επίπεδο, με αυτούς/-ές που είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού διπλώματος να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις τους έναντι αυτών που διαθέτουν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Τέλος, στην ενότητα αυτή, στατιστικά σημαντικές διαφορές

παρατηρήθηκαν και με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους στη γενική εκπαίδευση, με αυτούς/-ές που διαθέτουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (6-10 έτη) να συγκεντρώνουν και υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις τους.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της τρίτης ενότητας, *«Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις που αναπαράγονται μέσα στο τμήμα μεταξύ των μαθητών/-τριών»* παρόλο που βρέθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τις αναγνωρίζει και προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει με ουσιαστικό τρόπο, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η τέταρτη ενότητα, *«Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών»*, όπου διαπιστώθηκε πως ένας δημογραφικός παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι ο τόπος κατοικίας τους, αφού βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτού και των απόψεων τους για τις επιμορφωτικές ανάγκες γύρω από το ζήτημα της ανισότητας και των έμφυλων διακρίσεων. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη γενική εκπαίδευση βρέθηκε να επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης και καταλαβαίνουν τη σημασία της, καθώς βρέθηκε να επιδιώκουν την επιμόρφωση τους σε θέματα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλωστε, παρατηρήθηκε ότι όσες περισσότερες ώρες επιμορφώνεται κάποιος/-α τόσο πιο σημαντική θεωρεί την επιμόρφωση γύρω από αυτό το θέμα.

6.2 Συμπεράσματα

Από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, παρατηρήθηκε πως προκύπτουν αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τμήματα ΖΕΠ σε Δημοτικά σχολεία της χώρας. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που είχε διατυπωθεί *«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις των μαθητών/-τριών, ανάλογα με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;»*, είχε στόχο την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ανισότητες και έμφυλες διακρίσεις στα τμήματα ΖΕΠ και μάλιστα σχολίασαν ότι οι κυριότερες ανισότητες που παρατηρούν είναι στην επίδοση των μαθητών και στη συμπεριφορά τους, με τα αγόρια να είναι πιο επιθετικά και τα κορίτσια πιο υπάκουα. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με την μελέτη της βιβλιογραφίας, όπου διαπιστώθηκε πως το φύλο αποτελεί κυρίως μια κοινωνική κατασκευή και δημιουργούνται αξίες και πεποιθήσεις γύρω από αυτό ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία (Turner, 1998. Φρειδερίκου & Φολερού, 2007. Κογκίδου, 2012. Παντελίδου-Μαλούτα, 2014. Biemmi, 2015). Παρά το γεγονός ότι οι μελετητές της ταυτότητας του φύλου, δεν έχουν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τις διαφορές στη νοημοσύνη, τον ψυχισμό και τη συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών (Παπαταξιάρχης, 1992. Evans, 2004), στην έρευνα βρέθηκε ότι κυριαρχούν μέχρι και σήμερα οι κοινωνικές ανισότητες του φύλου, αφού οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι ανισότητες που παρατηρούνται είναι κυρίως στην επίδοση και τη συμπεριφορά.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα, οι γυναίκες είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, σχολίασαν ότι ο/η κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένος/-η σχετικά με τις νέες προκλήσεις της εκπαίδευσης. Το σχολείο αποτελεί έναν σπουδαίο φορέα κοινωνικοποίησης και συνεχίζει ουσιαστικό το έργο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το παιδί στη σχολική του ηλικία μαθαίνει μέσα από την παρατήρηση, την ενίσχυση και τη μίμηση και διαμορφώνει την προσωπικότητα του μέσα από την κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους/τις συνομηλίκους του (Μαραγκουδάκη, 1991. Φρόση, 2010). Ωστόσο, πολλές φορές το σχολείο ενισχύει τον συντηρητικό τρόπο σκέψης και αναπαράγει έμφυλα στερεότυπα κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994. Cole & Cole, 2001. Φρόση κ. συν., 2001. Κογκίδου, 2012.). Οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, όπου διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις έμφυλες διακρίσεις με ουσιαστικό τρόπο, δίνοντας τον λόγο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/-τριες και δημιουργώντας μεικτές ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αναφορικά με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και του

παράγοντα της ηλικίας, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία 30-39 ετών να συγκεντρώνουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις ερωτήσεις σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις.

Εξετάζοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις που παρατηρούνται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, ανάλογα με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;»*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν έμφυλες διακρίσεις μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται σε τμήματα ΖΕΠ. Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή ή την υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι στόχος της είναι να διαπλάθει ολοκληρωμένους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το φύλο και όλοι να απολαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες (Byrne, 1987, οπ. αναφ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994). Ωστόσο, παρά τους στόχους της εκπαίδευσης, εντοπίζεται η αναπαραγωγή στερεοτυπικών αναπαραστάσεων τόσο μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια όσο και μέσα από τη συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών (Φακούδη, 2000. Κογκίδου & Γκασούκα, 2010. Πυργιωτάκης, 2011. Κάντας, 2015).

Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στις απόψεις ανάλογα με την ηλικία τους, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία να ισχυρίζονται ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν έμφυλες ανισότητες. Ενώ, διαφορές εντοπίστηκαν και με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών, διαπιστώθηκε πως είναι περισσότερο σύμφωνοι με την άποψη ότι μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγονται οι έμφυλες διακρίσεις συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς νεότερης ηλικίας 20-29 ετών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις έμφυλες διακρίσεις και προσπαθούν για την υπέρβαση τους ανεξάρτητα από το φύλο ή την ηλικία τους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/-ες διαθέτουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης τους γύρω από το ζήτημα της έμφυλης ανισότητας αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκριτικά με αυτούς/-ες που διαθέτουν λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες γύρω από το θέμα των διακρίσεων και το φύλο, , ανάλογα με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;*», βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης και καταλαβαίνουν τη σημασία της, καθώς βρέθηκε να επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους σε θέματα σχετικά με τις έμφυλες διακρίσεις και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλωστε, παρατηρήθηκε ότι όσες περισσότερες ώρες επιμορφώνεται κάποιος/-α τόσο πιο σημαντική θεωρεί την επιμόρφωση γύρω από αυτό το θέμα. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενήμερος/-η γύρω από το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων και να προωθεί την ισότητα των φύλων. Επιπλέον, η δημιουργία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών οδηγεί την εκπαίδευση στην ανάγκη μεταρρυθμίσεων και αλλαγή στον τρόπο μετάδοσης των γνώσεων (Macbeath, 2012. Caballero, Alba & Fernández, 2014).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα, διαπιστώνεται πως το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικό και ενώ, υπάρχει η πεποίθηση ότι έχουν εξαλειφθεί τα στερεότυπα με βάση το φύλο, στην πραγματικότητα αυτά αναπαράγονται και διατηρούνται στον χρόνο. Το σχολείο, παρά το γεγονός, ότι αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους φορείς κοινωνικοποίησης, χρειάζεται ουσιαστική βελτίωση και αναδιοργάνωση, ώστε να μεταδίδει στους/στις μαθητές/-τριες όλες εκείνες τις αξίες, ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ηθικά σωστής προσωπικότητας, χωρίς την κυριαρχία στερεοτυπικών αντιλήψεων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις έμφυλες ανισότητες και προσπαθούν να τις αντιμετωπίσουν, ωστόσο χρειάζεται συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση επί του θέματος (Φακούδη, 2000. Κογκίδου & Γκασούκα, 2010. Πυργιωτάκης, 2011. Macbeath, 2012. Caballero, Alba & Fernández, 2014. Κάντας, 2015).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα καλύπτει βιβλιογραφικό κενό, καθώς η ελληνική βιβλιογραφία υστερεί στις μελέτες σχετικά με το ζήτημα των έμφυλων ανισοτήτων που αναπαράγονται μέσα στα τμήματα ΖΕΠ του Δημοτικού σχολείου.

6.3 Περιορισμοί και προτάσεις

Παρά το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη στην περίπτωση μελλοντικών ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έμφυλες διακρίσεις. Αναλυτικότερα, ένας ιδιαίτερα σημαντικός περιορισμός σχετίζεται με το δείγμα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ήταν 60 εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει σε τμήματα ΖΕΠ της Ελλάδας. Συνεπώς, το δείγμα ήταν αρκετά μικρό για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη γενίκευση αυτών.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν ελεύθερα και διατύπωσαν τις απόψεις τους με συντομία (Cohen, et al., 2009). Γι' αυτό, θα ήταν χρήσιμη και η πραγματοποίηση ερευνών με τη χρήση με της μεικτής μεθόδου συνδυάζοντας και το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη χρήση της μεικτής μεθοδολογίας, μπορούν να προκύψουν εύλογα συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να αναδειχθούν οι κυριότερες ανάγκες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης, που οδηγούν στη διαίωιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων γύρω από το φύλο. Η συνέχιση της έρευνας καθίσταται επιτακτικής ανάγκης, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων και να συμβάλει στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην υλοποίηση προγραμμάτων μέσα από τα οποία θα καλλιεργηθούν οι αξίες της ενσυναίσθησης και του σεβασμού και θα παρέχεται μια ποιοτική εκπαίδευση, στην οποία θα κυριαρχούν ο σεβασμός και η εκτίμηση απέναντι στο διαφορετικό (Ραδαίου, 2018. Φρόση, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Οι δύο στιγμές του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος. Στο: Ε. Μαραγκουδάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή Θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σελ. 13-23). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Beauvoir, S. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. (Μτφ. Χρηστάκης Ν.). Αθήνα: Futura.

Βαμβούκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βολίκα, Μ. Δ. (2020). *Έμφυλες διακρίσεις σε δομές υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων*. Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Βουκελάτου, Σ. (2015). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Β' Γυμνασίου*. Διπλωματική εργασία, Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Connell, R. W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γκασούκα, Μ. (2004). Η διάσταση του φύλου στη σχέση οικογένειας και σχολείου, Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Συμβουλευτική Γονέων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Γκασούκα, Μ., Γεωργαλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Σ., Φουλίδη, Ξ. & Κώστας, Α. (2018). Οδηγός μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε στις 2/2/2020 από τη διεύθυνση <http://www.isotita.gr/wp-content/uploads/2018/01/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82-%CE%BC%CE%B7-%CF%83%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82.pdf>

Γκόβαρης, Χ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2, 37-44.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γουβιάς, Δ. & Αλεξόπουλος, Χ. & Χαρβούρος, Ε. (2014). Ο Γλωσσικός Σεξισμός στα Εγχειρίδια Γλώσσας της Γ' Δημοτικού: Μία Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές. Στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, 16-17 Οκτωβρίου, Ιωάννινα, 16-18.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Τάσεις και αξίες για την ισότητα των φύλων στο σχολείο και μια πρόταση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Κ.Ε.Θ.Ι. (Επιμ. Έκδ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες τεχνολογίες*, 6(1), 95-111.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Αθανασιάδου, Χ. (1997). Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ. Έκδ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής. Τελική Έκθεση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας (ΕΠΕΑΕΚ-Ενέργεια 3.2.β).

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα 'φύλο' στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 02/7/2020 από: <http://www1.aegean.gr/social-anthropology/msc/activity/praktika/msc-woman-gender-gr-activity-event-sinedrio-1112102003-praktika-deligianni.pdf>

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2007). *Εφηβικές ταυτότητες φύλου: Διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Evans, M. (2004). *Φύλο και Κοινωνική Θεωρία*. (Μτφρ. Κιουπκιολής). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eurydice. (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*. (Μτφ. Ιωαννίδου-Μουζακίτη Φ.). Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή ανοικτής πρόσβασης, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. (Μτφ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

Ιγγλέση Χ. (1990). *Πρόσωπα γυναικών προσωπεία της συνείδησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ιορδανίδου, Κ. (2007). *Απόψεις και Προσδοκίες Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Επίδοση, τη Συμπεριφορά και τις Μελλοντικές Επιλογές των Μαθητών και των Μαθητριών του Ελληνικού Γυμνασίου και Λυκείου*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία. Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Τα «παιδιά» και τα κορίτσια στα αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: [χ.ο.].

Καλεράντε, Ε. & Καραφώτη, Π. (2008). *Οδηγός εισαγωγής αρχών ισότητας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σ. 39-48.

Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κάντας, Κ. (2015). *Ο καθοριστικός ρόλος του δασκάλου στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Βερέττας.

Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και φύλο: Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες για τις γνωστικές ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσέας.

ΚΕΘΙ (2001). *Οδηγός καλών πρακτικών*, Αθήνα.

ΚΕΘΙ (2003). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ II.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Λιβάνη.

Κογκίδου, Δ. & Γκασούκα, Μ. (2010). *Αξιολόγηση των προτεινόμενων αναλυτικών προγραμμάτων των επιτροπών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με κριτήρια το φύλο και τον πολιτισμό, Τ. I και II*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Κογκίδου, Δ. (2012). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. Εισήγηση στο Συνέδριο Εκπαίδευση για την ισότητα στα φύλα*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κογκίδου, Δ. (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο. Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κωνσταντινίδου, Χ. (1997), *Η αναπαράσταση του κατά φύλο καταμερισμού της εργασίας στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1983). Η επίδραση των (Ελληνικών) μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα Μαθηματικά. *Νέα Παιδεία*, 22, 81-86.

Μαραγκουδάκη Ε. (2000/1991), *Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπαιγωγείο*, εκδ. Γ'. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*, εκδ. Δ'. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαρκόνη, Κ. (2015). *Θέματα-αξίες στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου από το 1983 ως το 2014*. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Ματσόπουλος, Α. (2011). Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο Α. Ματσόπουλος, *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική 51 Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια* (σσ. 25-81). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπακαλάκη, Α. (1997). Είναι η Ανθρωπολογία των Γυναικών για την Ανθρωπολογία του Φύλου ό, τι η Παιδική Ηλικία για την Ωριμότητα; *Μνήμων*, 19, 211-223.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση-Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2008). *Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014). *Φύλο-Κοινωνία-Πολιτική*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ., (2015). *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παπαγιαννοπούλου, Μ. & Καραγεώργου, Μ. (2013). *Οδηγός για ενίσχυση της θέσης των γυναικών στις συνδικαλιστικές δομές*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Κ. Ε., (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Εισαγωγή από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο: Παπαταξιάρχης, Ε. & Παραδέλης Θ. (επιμ.), *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα. Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παυλίδου, Θ. (2002). *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πιλόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε. & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6, 140-160.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ραδαίου, Α. (Επίμ.) (2018). *Πρακτικά της πρώτης ελληνικής συνδιάσκεψης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Ρεντετζή, Μ. (2008). Φύλο και φυσικές επιστήμες: Έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους. *Ζητήματα θεωρίας των επιστημών της φύσης*, 129-149.
- Ρούσσο, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Schaffer, R. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαμίου, Δ. (2006). *Γυναίκες, φύλο και πολιτική (τέλη 18ου-αρχές 21ου αι.)*. *Ιστοριογραφικές και πολιτολογικές βιβλιογραφικές προσεγγίσεις: μια εισαγωγή*. Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1994). Επαγγελματικός προσανατολισμός. Μια επιστήμη στην υπηρεσία της επαγγελματικής ζωής του ατόμου. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 27, 9-11.

Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ν. (1991). *Ανθρωπολογικά για το γυναικείο ζήτημα*. Αθήνα: Ο πολίτης.

Στάμου, Α. & Χρονάκη, Α. (2007). Πως γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α', *Κριτική επιστήμη και εκπαίδευση*, 5, 4-5.

Σταυρίδου, Ε., Σαχινίδου, Ν. & Σωλομονίδου, Χ. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 169-190.

Συρίου, Ι. & Νικολάου, Γ. (2015). *Η διδασκαλία στο πολύχρωμο σχολείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία ανοικτής πρόσβασης). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Turner, P. J. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του εγώ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάτσης, Ν. (1997). *Κοινωνιολογία: Κοινωνική Οργάνωση και Πολιτισμικές Διεργασίες, τ. Β'*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Τερζοπούλου, Θ. (2011). *Η διάσταση του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της δευτέρας δημοτικού*. Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Τσαούσης, Δ. (1985). *Η κοινωνιολογία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαρδάκης, Δ. (1993). *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τσιραντωνάκη, Σ. (2013). Προβληματισμός Εκπαιδευτικών για την Αντιμετώπιση του Γλωσσικού Σεξισμού στο Δημοτικό Σχολείο. *Scientific Network for adult education in Crete*. Ανακτήθηκε 4/1/2020 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=562>

Φακούδη, Β. (Απρίλιος, 2000). *Σχολικά μαθηματικά και στερεότυπες αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 2/9/2020 από τη διεύθυνση: www.alfavita.gr

Φαρμάκης, Ν., (2000). *Εισαγωγή στη δειγματοληψία*. Θεσσαλονίκη: Α & Π Χριστοδουλίδη.

Φίλιας, Β. (2000). *Κοινωνιολογία του πολιτισμού*. (Τόμος Α). Αθήνα: Παπαζήση.

Φουλίδη, Ξ. (2007). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης Έκθεσης του Γενικού Λυκείου*. Διπλωματική εργασία ανοικτής πρόσβασης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2007). Το σχολείο “χτίστης και χαλαστής” του στερεότυπου του φύλου. Στο: Ε. Μαραγκουδάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή Θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σ. 127-141). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Φρόση, Α. (2000). Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων στο σχολείο. *Διαδικασίες μετάβασης και Ταυτότητες φύλου*. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά συνεδρίου.

Φρόση, Α. (2003). Εκπαιδευτικοί και φύλο: Αντιλήψεις, προσδοκίες, πρακτικές. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Εκδ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (σελ. 153-188). Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Φρόση, Α. & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (2007). Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ. Εκδ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*, (σελ. 313- 330). Αθήνα: Gutenberg.

Φρόση, Α. & Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (2008). Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: τα ρεπερτόρια της αλλαγής στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την ισότητα των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Εκδ), *Εκπαιδευτικοί και φύλο*. (σελ. 420 – 463). Αθήνα: ΚΕΘΙ

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.

Χαμπίδης, Θ. (2011). *Ο ρόλος του φύλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) στην εκπαιδευτική διαδικασία: η οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (1996). *Διάκριση των δύο Φύλων στη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Βασική θεωρία για τη φύση της διάκρισης των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών: η περίπτωση των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

UNESCO (1948). *Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα* (Greek). Greece: United Nations Information Centre.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 84-99.

Arnold, A. (2009). The organizational-activational hypothesis as the foundation for a unified theory of sexual differentiation at all mammalian tissues. *Hormones and Behaviour*, 55, 570-578.

Arnot, M. (1981). Culture and political economy: Dual perspectives in sociology of woman's education. *Educational Analysis* 3(1), 97-116.

Becker, H. S. (1963). *The outsiders*. New York: Free Press.

- Belkhir, J. (1995). Multicultural Education: Race, Gender & Class: Rethinking the Introductory Textbook in the Academic Disciplines. *Race, Gender & Class*, 2(2), 11-37.
- Bem, S.L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology of gender* (pp.179-226). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berk, L. (2002). *Infants, children and adolescents*. USA: Boston.
- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812–827.
- Bussey & Bandura (2004) Social Cognitive Theory of Gender Development and Functioning. In A.H. Eagly, A.E. Beall and R.J. Sternberg, *The Psychology of Gender* (pp 92-119). New York and London: The Guilford Press.
- Bussey, K. (2011). Gender identity development. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 603-628). New York: Springer.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. London: Routledge.
- Butler, J. (2009). Performativity, precarity and sexual politics. *AIBR Revista de Antropologia Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Caballero, D., Alba, G., & Fernández, M. (2014). Future teachers' attitudes towards cultural diversity, minorities and gender violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 497-503.
- Cole, M. (1989). *Education for equality. Some Guidelines for Good Practice*. London: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children (4th ed.)*. New York: Worth Publishers.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Deaux, K. & Major, B. (1987), Putting gender into context: An interactive model of gender related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Dillabough, J. A., & Arnot, M. (2000). Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions. In: J. Demaine (ed.), *Sociology of education today*. London: MacMillan.
- Doyle, A.J. (1985). *Sex and Gender: The Human Experience*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Esen, Y. (2013). Making Room for Gender Sensitivity in Pre-Service Teacher Education. *European Researcher* 61(10-2), 2544-2554.
- Fairclough, N. (1992). Linguistic and Intertextual Analysis Within Discourse Analysis, *Discourse and Society* 3(2): 193-217.
- Foucault, M. (1969). *L'archeologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Gilad, E. (2014). Developing awareness and changing gender perceptions among student teachers. *International Journal of Education and Practice*, 2(11), 250-263.
- Halim, M. L., & Ruble, D. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In *Handbook of gender research in psychology* (pp. 495-525). New York: Springer.
- Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hernando-Lloréns, B. (2014). Differentiating citizenship, criminalizing diversity: Problematizing convivencia in education in Spain. *Curriculum Inquiry*, 48(5), 521-539.
- Horney, K. (1926). The flight from womanhood: the masculinity-complex in women, as viewed by men and by women. *The International Journal of Psychoanalysis*, 7, 324–339.

Javeau, C. (2000). *The questionnaire survey*. London: The handbook of good researcher.

Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204.

Kersey, A.J., Csumitta, K.D. & Cantlon, J.F. (2019). Gender similarities in the brain during mathematics development. *Learn.*, 4, 19-22.

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions, *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.

Lakoff, R. (1975). Language and woman's place. *Language and society*, 2, 45-79.

Lips, H.M. (2001). *Sex and Gender. An introduction*. California: Mayfield Publishing Company.

Lumadi, M. W. & Shongwe, S. S. (2010). The Need For Training Gender-Sensitive Teachers: Addressing Education Challenges For Gender Sensitive National Development. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(3), 41-50.

Lytton, H. & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267 – 296.

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. London: Educational International Research Institute and University of Cambridge.

Maddux, J.E. (1995). *Self- efficacy, adaption and adjustment: Theory, Research and Application*. New York: Plenum Press.

Martin, C.L. (1990), Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles. *Sex Roles*, 22(3/4), 151-165.

McNay, L. (2013). *Gender and agency: Reconfiguring the subject in feminist and social theory*. New York: John Wiley & Sons.

Murphy-Graham, E. (2009). Constructing a new vision: Undoing gender through secondary education in Honduras. *International Review of Education*, 55,503-521.

Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot. Hants: Gower.

Sapiro, V. (1990). *Women in American Society (2nd ed.)*. California: Mayfield.

Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. London: Springer Science & Business Media.

Sleeter, C.E., & Grant, C.A. (1993). *Making Choices for Multicultural Education*. Columbus: Macmillan.

Sleeter, C. E. (2011). *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*. London: Routledge.

Spender, D. (1988). Talking in Class. In: D. Spender, & E. Sarah (eds), *Learning to lose, sexism and education*. London: Women's Press.

Steensma, T. D., Kreukels, B. P., de Vries, A. L., & Cohen-Kettenis, P. T. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and behavior*, 64(2), 288-297.

Stoller, R. J. (1968). *Sex and Gender. The development of Masculinity and Femininity*. London: Karnac books.

Robson, C. (2007). *How to do a research project: a guide for undergraduate students*. New York: Blackwell Pub.

UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.

UNHCR (2018). *Her turn: It's time to make refugee girls' education a priority*. Retrieved 22/08/2020 from <https://www.unhcr.org/herturn>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist*, 179-190.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΖΕΠ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ»

Αξιότιμοι/-ες κύριοι και κυρίες,

Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της Διπλωματικής μου Εργασίας «ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ» σας διανέμω το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Θα χρειαστεί να αφιερώσετε περίπου 10-15 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Με εκτίμηση,
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
Φοιτήτρια του Π.Μ.Σ.
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε:

29 και κάτω ____

30-39 ____

40-49 ____

50-59 ____

60 και άνω ____

2. Ποιο είναι το φύλο σας;

Ανδρας ___

Γυναίκα ___

3. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

1-5 ___

6-10 ___

11-20 ___

21-30 ___

30 και άνω ___

4. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο:

Πτυχίο ___

ΑΕΙ ___

Κάτοχος Μεταπτυχιακού ___

Κάτοχος Διδακτορικού ___

Δεύτερο Πτυχίο ___

5. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

Ανύπαντρος/-η								
Παντρεμένος/-η (Θρησκευτικός / Πολιτικός Γάμος / Σύμφωνο συμβίωσης)								
Διαζευγμένος/-η								
Χήρος/α								
Αριθμός παιδιών:	0	1	2	3	4	>5		

Ηλικία παιδιών:	0-5		10-15		15-20		άνω των 20	
-----------------	-----	--	-------	--	-------	--	---------------	--

6. Πού κατοικείτε;

Χωριό _____

Κωμόπολη ____

Πόλη _____

7. Πόσες ώρες επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει σε ζητήματα ισότητας των φύλων και έμφυλων διακρίσεων.

0 ____

1-50 ____

51-100 ____

πάνω από 100 ____

8. Πόσες ώρες επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

0 ____

1-50 ____

51-100 ____

πάνω από 100 ____

9. Πόσα χρόνια διδάσκετε ή έχετε διδάξει στο παρελθόν σε τμήματα υποδοχής (ΖΕΠ);

1-5 ____

6-10 ____

11-20 ____

21-30 ____

30 και άνω ____

**B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΦΥΛΕΣ
ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ**

Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε με X στο τετράγωνο που ταιριάζει περισσότερο στην άποψη σας

10. Παρατηρείτε ανισότητες στα τμήματα ΖΕΠ στο Δημοτικό Σχολείο;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ αρκετά

Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά

Συμφωνώ απόλυτα

11. Παρατηρείτε έμφυλες ανισότητες στα τμήματα ΖΕΠ στο Δημοτικό Σχολείο;

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ αρκετά

Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ αρκετά

Συμφωνώ απόλυτα

12. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η κυριότερη έμφυλη διάκριση στα τμήματα ΖΕΠ; (Περιγράψτε με συντομία)

13. Είστε ευαισθητοποιημένος/η στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται μέσα στο τμήμα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

14. Πιστεύετε ότι ο/η εκπαιδευτικός τμήματος ΖΕΠ είναι ευαισθητοποιημένος/η στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων που αναπαράγονται μέσα στο τμήμα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

15. Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας με συντομία.

16. Μπορείτε να συνειδητοποιήσετε αν δίνετε το λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος περισσότερο σε αγόρια ή σε κορίτσια;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

17. Αντιλαμβάνεστε αν μέσα από το λόγο σας αναπαράγονται στερεότυπα για το ανδρικό και το γυναικείο φύλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

18. Διατηρείτε οπτική επαφή και επικοινωνία και με τα δύο φύλα των μαθητών/-τριών σας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

19. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δημιουργείτε μεικτές μαθησιακές ομάδες ως προς το φύλο;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

22. Πιστεύετε ότι οι διευθυντικές θέσεις στα σχολεία με τμήματα ΖΕΠ αρμόζουν καλύτερα σε άντρες παρά σε γυναίκες;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Γ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΝΤΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΖΕΠ

Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε με Χ στο τετράγωνο που ταιριάζει περισσότερο στην άποψη σας

Τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται σε	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
---	------------------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------	------------------------

τμήματα ΖΕΠ:			διαφωνώ		
19. Βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να συνδέσουν τη γνώση με βιώματα και εμπειρίες σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων.					
20. Προάγουν την ισότητα των δύο φύλων μέσα από το περιεχόμενο τους.					
21. Συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση μεταξύ μαθητών και μαθητριών.					
22. Καλλιεργούν στους μαθητές/τριες το σεβασμό της ισότητας των δύο φύλων.					
23. Διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό δυσκολίας στις ασκήσεις και δραστηριότητες, και τις καθιστούν κατάλληλες για όλους/ες τους μαθητές/τριες.					
24. Κάνουν ορατά και τα δύο γένη (αρσενικό/θηλυκό) μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους.					

Δ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΖΕΠ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε με X στο τετράγωνο που ταιριάζει περισσότερο στην άποψη σας

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
25.Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η επιθετικότητα.					
26.Χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοριτσιών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι η υπακοή.					
27.Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ δεν ενδιαφέρονται για τα τεχνικά επαγγέλματα.					
28.Τα αγόρια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά απ' ότι τα κορίτσια.					
29.Η συνολική επίδοση των αγοριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ είναι καλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών.					
30. Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.					
31.Τα κορίτσια που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ συνήθως επιβραβεύονται για τις γνωστικές τους ικανότητες.					

32. Οι μαθήτριες των τμημάτων ΖΕΠ συχνά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, για να υλοποιήσουν μία πράξη στα Μαθηματικά.					
33. Οι μαθητές/-τριες των τμημάτων ΖΕΠ είναι αποτελεσματικό να τοποθετούνται στα θρανία με βάση το φύλο τους.					
34. Οι μαθητές συχνά απειλούν και επιτίθενται στα κορίτσια, απειλώντας ακόμη και τη ζωή τους.					
35. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρείται διαφορά στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις μαθησιακές δραστηριότητες ανάλογα με το φύλο τους.					

Ε. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΖΕΠ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ

Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε με Χ στο τετράγωνο που ταιριάζει περισσότερο στην άποψη σας

		Ελάχιστα		Αρκετά	Πάρα πολύ
	Καθόλου	Ελάχιστη	Μέτρια	Αρκετή	Άριστη
36. Πώς θα					

<p>χαρακτηρίζετε τη γνωστική σας επάρκεια στο αντικείμενο της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων;</p>					
<p>37.Θα επιθυμούσατε να βελτιώσετε τις γνώσεις σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων και των έμφυλων διακρίσεων στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου;</p>					
<p>38.Η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του τρόπου που χειρισμού των έμφυλων διακρίσεων μεταξύ μαθητών/ριών που φοιτούν σε τμήματα ΖΕΠ;</p>					
<p>39.Ενημερώνεστε για το θέμα των έμφυλων διακρίσεων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια;</p>					
<p>40.Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από μελέτη βιβλιογραφίας;</p>					
<p>41.Ενημερώνεστε για αυτό το αντικείμενο μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους/-ισσες;</p>					
<p>42.Πιστεύετε ότι η στάση σας έχει</p>					

επίδραση στο πώς διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα των μαθητών/-τριών στο Δημοτικό Σχολείο;					
43. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε έμφυλα ζητήματα είναι χρήσιμη;					
44. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;					
45. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση σας στο ζήτημα της ισότητας των φύλων θα βοηθήσει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών;					

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου «Ποια πιστεύετε ότι είναι η κυριότερη ανισότητα που παρατηρείτε στο τμήμα ΖΕΠ;»

Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Κωδικοποίηση – λέξεις -κλειδιά
<p>1. η επίδοση των μαθητών</p> <p>2. Πιστεύω ότι στα Ζεπ οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τα παιδιά ανάλογα το φύλο τους. Για παράδειγμα, ενδεχομένως αναμένουν πιο ζωνρή και άτακτη συμπεριφορά από τα αγόρια και καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια. Ως εκ τούτου, συμπεριφέρονται στα παιδιά με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το φύλο τους. Επίσης και το φύλο του εκπαιδευτικού παίζει ρόλο στην αντιμετώπιση των παιδιών.</p> <p>3. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση των αγοριών παρά των κοριτσιών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και αυτό πιθανώς οφείλεται στη γενική εντύπωση που επικρατεί κυρίως σε άλλες χώρες πιο φτωχού οικονομικού υπόβαθρου αλλά και στη δική μας σε κάποιες περιοχές μεμονωμένα όπου τα αγόρια ως επί το πλείστον είναι αυτά που θα ασχοληθούν με τν εργασία ενώ για τα κορίτσια κάτι τέτοιο δε θεωρείται απαραίτητο.</p> <p>4. Συνήθως αναμένεται να υπάρχει ιδιαίτερη επιθετικότητα στα αγόρια οπότε και συνήθως υπάρχει μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα έναντι των κοριτσιών</p> <p>5. Τα κορίτσια θεωρούνται καλύτερες μαθήτριες γνωστικά και ως προς τη συμπεριφορά σε σχέση με τα αγόρια.</p> <p>6. Υπάρχουν ανισότητες στα τμήματα Ζεπ ανάμεσα στους μαθητές, αλλά πιστεύω ότι είναι κυρίως κοινωνικές και οικονομικές</p>	<p>Επίδοση</p> <p>Συμπεριφορά και επίδοση</p> <p>Επίδοση</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Επίδοση και συμπεριφορά</p> <p>Κοινωνικές και οι οικονομικές ανισότητες</p>

<p>ανισότητες</p> <p>7. Τα κορίτσια συνήθως έχουν λιγότερες φιλοδοξίες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές από ότι τα αγόρια</p> <p>8. Τα αγόρια εμφανίζονται συχνά επιθετικά, με κύριους αποδέκτες της επιθετικότητάς τους τις συμμαθήτριές τους.</p> <p>9. Οι χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια</p> <p>10. Οι χαμηλότερες προσδοκίες</p> <p>11. Αρκετές φορές παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο να τάσσονται κατά του γυναικείου φύλου επηρεασμένοι από την οικογένεια τους.</p> <p>12. η διαφορά στην επίδοσή τους</p> <p>13. Η χωρίς ενδοιασμούς ανάληψη πρωτοβουλιών των αγοριών συγκριτικά με τα κορίτσια</p> <p>14. Τα αγόρια διεκδικούν πιο σθεναρά αυτό που θέλουν ή επιδιώκουν μέσα στην τάξη</p> <p>15. Μεγαλύτερη ένταση τα αγόρια συμπεριφορικά</p> <p>16. Εκδηλώνουν πιο εύκολα μη επιθυμητή συμπεριφορά τα αγόρια</p> <p>17. Μάλλον στη συμπεριφορά, όπου τα αγόρια είναι πιο παρορμητικά στις κινήσεις και τη συμπεριφορά τους.</p> <p>18. Επικοινωνία με το άλλο φύλο</p> <p>19. Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις στα τμήματα ΖΕΠ</p> <p>20. Διστακτικότητα κοριτσιών</p> <p>21. Τα αγόρια παίρνουν πιο εύκολα πρωτοβουλίες</p> <p>22. Τα αγόρια εξοικειώνονται πιο εύκολα αλλά έχουν μεγαλύτερη ένταση σε σχέση με τα κορίτσια.</p> <p>23. Μεγαλύτερη σχολική διαρροή κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια, όχι μόνο από το Ζεπ αλλά και από το σχολείο γενικά.</p> <p>24. Η πιο εύκολη προσαρμογή των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια</p> <p>25. Προτιμούνται τα αγόρια</p> <p>26. Παρατηρείται ότι κατά τη διάρκεια του</p>	<p>Επίδοση</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Χαμηλές προσδοκίες Χαμηλές προσδοκίες</p> <p>Στερεότυπα</p> <p>Επίδοση</p> <p>Ανάληψη πρωτοβουλιών</p> <p>Ανάληψη πρωτοβουλιών</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Επικοινωνία</p> <p>Δεν υπάρχουν</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Ανάληψη πρωτοβουλιών</p> <p>Συμπεριφορά</p> <p>Επίδοση, σχολική διαρροή</p> <p>Προσαρμογή</p> <p>Στερεότυπα</p>
---	---

<p>μαθήματος αναπαράγονται στερεότυπα αναφορικά με το ανδρικό και το γυναικείο φύλο και δεν δημιουργούν μεικτές ομάδες για συνεργασία. αναφορικά</p>	Στερεότυπα
<p>27. Ο τρόπος που θα συνεργαστούν τα παιδιά σε ένα παιχνίδι.</p>	Συμπεριφορά-συνεργασία
<p>28. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά και τα κορίτσια στη γλώσσα, ανάγνωση και ορθογραφία</p>	Επίδοση
<p>29. Η ηλικιακή ομάδα των μαθητών</p>	Ηλικία
<p>30. Δεν παρατηρώ έμφυλες διακρίσεις.</p>	Δεν υπάρχουν
<p>31. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έμφυλης διάκρισης που συναντάται στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι η εσφαλμένη αντίληψη πως τα κορίτσια είναι πιο «αδύναμα» στα Μαθηματικά και γενικότερα στις Θετικές επιστήμες συγκριτικά με τα αγόρια.</p>	Επίδοση
<p>32. Η διάκριση που βασίζεται στο φύλο των προσφυγόπουλων και οι οποίες αφορά ως επί το πλείστον τις μικρές προσφύγισες μαθήτριες.</p>	Ηλικία
<p>33. Τα αγόρια έχουν καλύτερη αντιμετώπιση από τα κορίτσια</p>	
<p>34. Οι προσδοκίες για μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών</p>	Συμπεριφορά Επίδοση
<p>35. Τα αγόρια συμμετέχουν στα τμήματα Ζεπ σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στις διαφορετικές αντιλήψεις των οικογενειών τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών βάσει φύλου.</p>	Στερεότυπα

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου «Δικαιολογήστε την απάντησή σας σχετικά με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των έμφυλων διακρίσεων»

Απαντήσεις εκπαιδευτικών	Κωδικοποίηση – λέξεις -κλειδιά
<ol style="list-style-type: none"> 1. έρχεται αντιμέτωπος με νέες συνθήκες εκπαίδευσης και πολλές προκλήσεις, οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένος σε μειονοτικές ομάδες μαθητών 2. Πιστεύω ότι το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό. Νομίζω ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες στο συγκεκριμένο ζήτημα. 3. Ναι, γιατί ένας εκπαιδευτικός που ασχολείται με τα ΖΕΠ προφανώς και μπορεί να εντοπίσει αυτές τις ανισότητες που επικρατούν καμιά φορά ακόμη και μέσα από την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους. 4. Δημιουργεί ένα ασφαλές εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον για όλα τα παιδιά 5. Πιστεύω ότι αυτό εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, τη μόρφωση του, τα βιώματά του και το φύλο του. 6. Δεν σχεδιάζει ούτε υλοποιεί προγράμματα μέσα στο τμήμα που άπτονται του θέματος. 7. Ορισμένοι είναι ναι, αλλά όχι όλοι 8. Γιατί έχοντας δει παραδείγματα διακρίσεων ευαισθητοποιείται ώστε να θέλει να τα καταστείλει 9. Όπως και σε κάθε σχολική τάξη, έτσι και στα τμήματα ΖΕΠ ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ο ίδιος να φροντίζει να καλύπτονται όλες οι 	<p>Νέες προκλήσεις</p> <p>Παίζει ρόλο το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο, οι γυναίκες είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες</p> <p>Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος</p> <p>Μορφωτικό επίπεδο και φύλο</p> <p>Μη υλοποίηση προγραμμάτων</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>

<p>εκπαιδευτικές αλλά και συναισθηματικές ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά, ανεξαρτήτως φύλου.</p> <p>10. Κάθε εκπαιδευτικός μεριμνά για την υπέρβαση κάθε είδους διακρίσεων που παρατηρούνται σε οποιοδήποτε σύνολο μαθητών εντός του σχολείου</p> <p>11. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι και πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι στην ισότητα των 2 φύλων είναι ανθρώπινο δικαίωμα.</p> <p>12. Είναι βασικό θέμα που απασχολεί κάθε κοινωνία και ξεκινάει από την Παιδεία του λαού.</p> <p>13. Κάθε εκπαιδευτικός πιστεύω ανεξάρτητα από τη δομή που εργάζεται</p> <p>14. Αν δεν είναι ευαισθητοποιημένος, δεν μπορεί να κάνει ευχάριστα τη δουλειά του.</p> <p>15. Λόγω της δουλειάς είναι απαραίτητο.</p> <p>16. Είναι απαραίτητο στοιχείο για να νιώθουν άνετα όλα τα παιδιά.</p> <p>17. Θεωρώ ότι οι έμφυλες διακρίσεις προερχόμενες από κουλτούρες διαφορετικές από τη δική μας γίνονται εύκολα αντιληπτές σε αντίθεση με τις διακρίσεις της ελληνικής κουλτούρας τις οποίες, πολλές φορές, δεν αντιλαμβανόμαστε ως τέτοιες.</p> <p>18. Σε καμία περίπτωση δεν πιστεύω ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι προάγουν έμφυλες διακρίσεις, διότι η φύση του επαγγέλματος μας - και πολύ περισσότερο του συγκεκριμένου τμήματος- μας κρατάει μακριά από τέτοιες συμπεριφορές.</p> <p>19. Είναι σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει κάθε εκπαιδευτικός</p> <p>20. Είμαι η φύση της δουλειάς μας τέτοια.</p> <p>21. Είναι γιατί είναι και ο ρόλος μας τέτοιος.</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
---	---

<p>22. Η υπέρβαση των εμφυλων διακρίσεων είναι βασικό στοιχείο εκδημοκρατισμού της κοινωνίας</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
<p>23. Προκύπτει από τη φύση του επαγγέλματος</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
<p>24. Δεν έχουν σχετική επιμόρφωση</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
<p>25. Πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος, για να μη γίνονται διακρίσεις.</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
<p>26. Ο εκπαιδευτικός πλέον επειδή έρχεται αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή είναι αρκετά ευαισθητοποιημένος σε θέματα ισότητας και παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές</p>	<p>Ελλιπής επιμόρφωση</p> <p>Νέες προκλήσεις</p>
<p>27. Δεν υπάρχει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για μια ολοκληρωμένη ευαισθητοποίηση</p>	
<p>28. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να συμβάλλει στην αντίστοιχη ευαισθητοποίηση των μαθητών του και στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας τους.</p>	<p>Ελλιπής επιμόρφωση</p>
<p>29. Θεωρώ ότι ο κάθε εκπαιδευτικός τμήματος ΖΕΠ αναγνωρίζει την ισοτιμία των φύλων, όσον αφορά την ισότητα στα δικαιώματα, στα καθήκοντα και στις ευκαιρίες που πρέπει να είναι ίδια τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια.</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
<p>30. Κάθε εκπαιδευτικός που επιλέγει να διδάξει σε ζεπ είναι ευαισθητοποιημένος</p>	
<p>31. Συχνά αυτή η διάκριση δεν παρατηρείται</p>	
<p>32. Κάθε εκπαιδευτικός θεωρώ πως είναι συνειδητοποιημένος στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και έχει προσδοκίες από όλα τα παιδιά</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>
<p>33. Πιστεύω ότι πλέον οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τα θέματα καταγωγής και φύλου, λόγω των σπουδών τους, αλλά και λόγω της γενικότερης στροφής της εκπαίδευσης σε</p>	<p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p> <p>Είναι χρέος του εκπαιδευτικού</p>

αυτούς τους ευαίσθητους τομείς.	
---------------------------------	--